

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

ANA LAURA TRIDAPALLI

“ O SACERDÓCIO SUBLIME DO MAGISTÉRIO ”:
O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938)

FLORIANÓPOLIS

2009

ANA LAURA TRIDAPALLI

**“ O SACERDÓCIO SUBLIME DO MAGISTÉRIO ”:
O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria das Dores Daros

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política

FLORIANÓPOLIS

2009

ANA LAURA TRIDAPALLI

“ O SACERDÓCIO SUBLIME DO MAGISTÉRIO ”:
O Colégio Aurora de Caçador (1928-1938)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Doutora Maria das Dores Daros UFSC

Membro:

Professora Doutora Ione Ribeiro Valle UFSC

Membro:

Professor Doutor Norberto Dallabrida UDESC

Florianópolis, 29/07/2009

À Domingos Paganelli

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a minha orientadora, Maria das Dores Daros, por confiar no meu projeto e acreditar que o Casal Dante e Albina Mosconi tinham muito a nos contar sobre a história da educação de Santa Catarina. A minha banca de qualificação, pelos apontamentos pertinentes que me fizeram repensar a dinâmica da escrita.

Ao meu Amigo Fernando Leocino da Silva, excelente pesquisador, colaborador desta dissertação, viajando comigo as cidades de Caçador e Porto União, compartilhando o frio intenso, a angústia e a busca por algum documento ainda não encontrado que pudesse ajudar na elaboração da organização dos acontecimentos. Numa dessas viagens, “fuçamos” até o cemitério da cidade atrás de uma pista.

A minha família querida: meu pai, minha mãe, grande educadora e minha fonte de inspiração toda vez que penso em desistir da profissão. A minha irmã, juíza, orgulho para todos e meu cunhado Gustavo, exemplos de perseverança e dedicação aos estudos. Ao meu amor, Guido, que compartilhou comigo nesses dois anos momentos de sofrimento e foi parceiro em todas as horas me fazendo retornar. Grande incentivador e alguém que realmente acredita em meu trabalho.

Vou agradecer sempre a Domingos Paganelli, homem de fala calma, educado, querido e minha principal fonte para este estudo. Ele é o Colégio Aurora.

Ao CNPq por financiar esta pesquisa.

Por fim, quero agradecer imensamente à professora Ione Ribeiro Valle, pois no final do processo, quando eu não via mais razão nesta *história*, essa comprometida socióloga me mostrou ser o presente estudo importante para a história da educação catarinense. Utilizando uma linda metáfora, Ione me fez ver que, sem o estudo do Colégio Aurora, o mosaico da história da educação de Santa Catarina ficaria incompleto.

A banalidade do passado é feita de pequenas particularidades insignificantes que, ao se multiplicarem, acabam por compor um quadro bem inesperado

Paul Veyne

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estudar o Colégio Aurora de Caçador quando da sua criação em 1928 pelo casal de italianos Dante e Albina Mosconi, até a venda da instituição à Congregação Marista em 1938. Por meio da análise sócio-histórica, pretende entender a relação entre o colégio e a cidade de Caçador nos anos analisados. A partir de fontes iconográficas, entrevistas, periódicos e documentos institucionais discuti a composição daquele espaço social, as socializações dos diversos agentes e as estratégias de reconversão responsáveis pela mudança em suas trajetórias. Chama atenção para a distinção desse educandário naquele momento histórico, no qual, além da forte influência católica, os italianos mostraram que a fé acompanha os ensinamentos escolares quando se almeja a formação de cidadãos nacionalizados.

Palavras-chave: Colégio Aurora. Caçador. Dante e Albina Mosconi. Trajetórias. Distinção.

RÉSUMÉ

Présent travail a comme objectif étudier le Collège Aurora de Caçador quand de sa création en 1928 par le couple d'Italiens Dante et Albina Mosconi, jusqu'à la vente de l'institution a la Congrégation Marista en 1938. Au moyen de l'analyse socié-historique, il prétend comprendre la relation entre le collège et la ville de Caçador dans les années analysées. S'en aller de sources iconographiques, entrevues, périodiques et documents institutionnels ont discuté la composition de celui espace social, les socialisations des divers agents et les stratégies de reconversion responsables du changement dans leurs trajectoires. Appelle attention pour la distinction de celui educandário au ce moment historique, où, outre la forte influence catholique, les Italiens ont montré que la foi accompagne les enseignements scolaires quand se convoite la formation de citoyens nationalisés.

Mots-clé: Collège Aurora. Caçador. Dante et Albina Mosconi. Trajectoires. Distinction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caçador: Capital da Madeira	34
Figura 2 - Batalhão do Tiro de Guerra 568 anexo ao Colégio Aurora – Anos 30	47
Figura 3 - Prédio do Ginásio Aurora na década de 1930.....	49
Figura 4 - Educação Física no campo do Ginásio Aurora.....	51
Figura 5 - O colégio Aurora no alto da Vila Santelmo	52
Figura 6 - Turma de Formandos da Escola de Instrução Militar 354 do ano de 1932.....	55
Figura 7 - Aula de exercícios ginásticos da década de 1930.....	56
Figura 8 – Cursos oferecidos pelo Colégio Aurora em 1935.....	57
Figura 9 - Corpo Docente do Colégio.....	58
Figura 10 - Professores e alunos.....	59
Figura 11 - O casal Albina Bortolotti Mosconi e Dante Mosconi.....	63
Figura 12 – Resultados dos exames dos alunos inscritos no primeiro ano do curso normal.....	68
Figura 13 - Almoço em comemoração a emancipação Política de Caçador.....	97
Figura 14 - Anotações acerca das ciências auxiliares da Pedagogia.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origem dos alunos do primeiro ano do curso normal de 1933.....	70
Quadro 2 – Ofício dos pais dos alunos matriculados no ano de 1937.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DEMARCANDO FRONTEIRAS.....	25
1.1 Povoamento, Questão de disputas e a Guerra do Contestado.....	25
1.2 A colonização.....	30
1.3 Fronteiras.....	36
2 UM COLÉGIO, UMA DISTINÇÃO.....	43
2.1 A fundação do Colégio Aurora.....	44
2.2 A construção do novo prédio e a oficialização dos cursos.....	47
2.2.1 Os cursos oferecidos.....	53
2.3 Um casal distinto – influências pedagógicas.....	60
3 TRAJETÓRIAS.....	65
3.1 Família e Escola: espaços de socialização.....	65
3.2 Quem eram os alunos do Colégio Aurora?.....	67
3.3 Mudanças de trajetória.....	73
4 “O SACERDÓCIO SUBLIME DO MAGISTÉRIO”: OS SABERES-ESCOLARES DO CURSO NORMAL DO COLÉGIO AURORA.....	86
4.1 A formação de professores em Santa Catarina na Primeira República.....	88
4.1.1 O Curso Normal do Colégio Aurora.....	92
4.2 O Caderno Escolar.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

A história da educação de Santa Catarina pode ser comparada à arte musiva¹, na qual um embutido de pequenas peças forma o desenho. Assim, a escrita da história das instituições escolares catarinenses deve compor uma figura em que cada pesquisa é fundamental para a construção da tela. Como em um mosaico: a falta de apenas uma de suas partes deixaria a gravura incompleta.

Um fragmento do mosaico da história da educação catarinense é o estudo do Colégio Aurora, de Caçador. Fundado em 1928 pelo casal de italianos Dante e Albina Mosconi, o educandário foi o primeiro a possuir a equiparação de três cursos de nível secundário no oeste do estado de Santa Catarina.

Após uma curta passagem pelo estado do Rio Grande do Sul, o casal, que desembarcara no Brasil em 1923, migra para Caçador, que, na época, ainda não era um município e suas terras, pouco habitadas. A região figurava no antigo território contestado pelos estados do Paraná e de Santa Catarina. Após um arrastado processo judicial e até mesmo um conflito armado, conhecido como a Guerra do Contestado (1912-1916), os limites são demarcados em 1917, viabilizando o processo de colonização da região.

A construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande e as empresas colonizadoras atraíram muitos moradores, principalmente vindos do Rio Grande do Sul. Incentivados pela boa qualidade da terra e pela oportunidade de novos negócios, como escreve Nilson Thomé:

Os novos habitantes, na maioria descendentes de imigrantes alemães, italianos, poloneses, e árabes, desenvolviam os mais diversos ramos de atividades, ligados à indústria, ao comércio, à prestação de serviços e à agricultura, mas sempre tendo por base a exploração madeireira (...). (THOMÉ, 1993, p.7).

Assim sendo, no ano de 1928, o casal Mosconi chega a Rio Caçador e ainda nesse ano, com a ajuda de moradores, coloca em prática um sonho antigo: fundar um colégio onde Albina pudesse exercer sua formação como professora.

No início, funcionava no Colégio Aurora o curso primário, o de Guarda-Livros e o

¹ Referente a mosaico.

Normal². Os recursos eram poucos e o próprio espaço físico era precário. Porém, em 1930, ergue-se um novo prédio de madeira, que passará a abrigar alunos em regime de internato. As modificações na estrutura ocasionaram o pedido de equiparação dos cursos Ginásial e Normal, às Inspetorias de Instrução Pública Federal e Estadual, respectivamente.

Com poucas condições, o casal Mosconi conseguiu formar diversos alunos, que não pertenciam somente à localidade de Caçador, mas eram provenientes de toda a parte do meio oeste catarinense e também de cidades do Rio Grande do Sul e do Paraná. Por tudo isso, o casal ainda é muito lembrado pela população local, e os ex-alunos, muito agradecidos pelo corajoso esforço de seus primeiros professores.

A importância do Colégio para a cidade foi tão significativa que, quando no dia 12 de fevereiro de 1934 o Colégio Aurora consegue equiparar seu curso ginásial ao Ginásio Pedro II do Rio de Janeiro, em menos de duas semanas, a 22 de fevereiro, o interventor Aristiliano Ramos cria o município de Caçador. Por isso, para muitos, o fato de Caçador sediar o primeiro Ginásio da região foi fator decisivo para a emancipação política do município, o que só foi possível graças aos esforços do casal de italianos.

Mesmo com a rápida passagem do casal pela administração da escola (1928-1938), sua influência esteve marcada em uma geração de alunos do Colégio Aurora. Além da escassez financeira que o casal vinha enfrentando, um outro fator de grande relevância fez com que Dante Mosconi fosse obrigado a vender o seu colégio: a questão da nacionalização do ensino proposta pelo governo Vargas. Nesse contexto, Dante e Albina Mosconi foram impedidos de continuar à frente da sua instituição, pois se negaram a naturalizar-se brasileiros. Muito interessante a resposta de Dante Mosconi ao ser perguntado pelo então interventor Nereu Ramos, acerca do porquê da negativa: “Como poderei ensinar patriotismo aos meus alunos, se renegar a minha Pátria?” (RAISEL, 1984, p.12).

O Estado Novo teve como meta principal a política de nacionalização do Estado brasileiro. Um Estado que, até então, era formado por muitas e diversas nacionalidades, devido às constantes imigrações que se avolumavam principalmente a partir do século XIX. Sob tal perspectiva, a região sul do Brasil torna-se o centro da política educacional varguista, haja vista que a sua população era composta por uma grande quantidade de imigrantes europeus, na sua maioria alemães, italianos e poloneses.

Segundo Seyferth (1981), a partir de 1937, a Campanha de Nacionalização esteve sob a ótica da ditadura do Estado Novo, com um governo autoritário e nacionalista. O programa

² O curso de Guarda-Livros era o nome dado ao curso Comercial; o curso Normal passou a funcionar no Colégio Aurora em 1930.

de ação da referida campanha tinha como premissa erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três estados do sul, e incutir nas populações de origem europeia (especialmente alemã, polonesa e italiana) o sentimento de brasilidade.

Para Getúlio Vargas, a formação de uma homogeneidade e, principalmente de uma identidade brasileira, vai se concentrar no campo educacional, sendo ele o responsável pela constituição do novo cidadão brasileiro. Nesse sentido, escreve José Baia Horta, (1993, p.293) “a partir de 1937, o Estado fixa um objetivo bem preciso para suas intervenções: utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e na juventude os princípios do Estado Novo, servindo assim como arma ideológica”.

Com isso, a política de nacionalização chega também ao estado de Santa Catarina, tendo na figura do interventor federal Nereu Ramos o seu principal comandante. No período em questão, muitas escolas foram fechadas nas áreas de colonização italiana e alemã; professores foram impedidos de lecionar, justamente pelo fato de não conhecerem corretamente o idioma nacional. A esse respeito, Campos escreve:

No programa político que o [Nereu Ramos] levou ao poder público e nas reformas educacionais que ocorreram durante a campanha de nacionalização do ensino, a educação vinculou-se a um projeto mais amplo, que tinha como alvo promover a unificação do uso da língua e dos costumes (CAMPOS, 1992, p.145).

Política extremamente autoritária, não se restringiu apenas às escolas, mas proibiu também o uso dos idiomas estrangeiros no próprio cotidiano das colônias imigrantes. O que ocasionou não só um desconforto, mas também certo medo na vida daquelas pessoas pelas constantes perseguições – e mesmo punições – não só do poder público, mas da própria sociedade, que passou a tratá-las como desiguais, diferentes, estrangeiros na terra que haviam adotado como sua. Conforme ressalta Marlene de Fáveri,

Naqueles anos, estratégias governamentais arvoraram-se na produção de sujeitos que temessem um “outro”, ou aquele que, na contingência das relações, era inimizado por conta de sua origem étnica. Ao mesmo tempo, pretenderam que se constituíssem como “bons brasileiros” e patriotas – não sem intolerâncias, silêncios, violências, astúcias(...) (FAVERI, 2004, p.38).³

O Estado Novo, portanto, pretendia a assimilação compulsória ou forçada das minorias, através de uma legislação específica, que colocou à margem da lei a maior parte das

³ Quanto à questão do medo presente no período vigente, ver: FAVERI, Marlene de. O medo revirando o passado. In: **Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina**. Itajaí: Ed.Univali; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

instituições (sociedades assistenciais, imprensa, escola, etc.), consideradas estrangeiras (VIRTUOSO, 2008). Por isso, os diretores do Colégio Aurora foram coagidos a vender a sua instituição educacional, já que, de acordo com a nova legislação, os diretores de escolas teriam que ser brasileiros.

Em 1936, os Irmãos Maristas, vindos do Rio Grande do Sul, mostram interesse em comprar o Colégio, iniciando as negociações. A Congregação dos Irmãos Maristas fixou-se no Rio Grande do Sul desde o início do século XX, onde fundaram vários colégios e instituições ligadas ao ensino, como o Colégio Santa Maria e o Colégio do Rosário, em Porto Alegre.

Há muito se via a intenção desses irmãos de expandirem pelo território catarinense e também paranaense suas instituições escolares, segundo escreve Riolando Azzi:

Essa expansão da obra foi o resultado do projeto visando à consolidação da obra marista tanto na região paulista como no extremo sul do país. Para isso era necessária a arregimentação de vocações nativas, que viessem substituir progressivamente o contingente europeu, prevalentemente francês (AZZI, 1997, p. 409).

A Congregação dos Irmãos Maristas tem sua origem na França, no início do século XIX, com Marcelino Champagnat, o que explica o fato de a maior parte dos irmãos serem dessa nacionalidade. Porém, a questão do estrangeirismo, no momento vigente, não seria um problema para que os irmãos assumissem a direção do Colégio Aurora.⁴

O trabalho sobre essa instituição educacional já foi tema de minha pesquisa no Trabalho de Conclusão do Curso de História na Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2006. Na época, através de uma Bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, eu participava do projeto “O Ensino Secundário em Santa Catarina entre as décadas de 1930 e 1950 – Redes e Culturas escolares”. O projeto, coordenado pelo professor Dr. Norberto Dallabrida, estudava uma rede de colégios secundários fundados no início da década de 30 do século passado, no território catarinense⁵. Por exemplo, em Santa Catarina até a década de 1930, o único colégio secundário equiparado ao Ginásio Pedro II do Rio de Janeiro, escola considerada referência,

⁴ Uma discussão acerca dessa questão encontra-se no trabalho TRIDAPALLI, Ana Laura. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Bons cristãos e virtuosos cidadãos:** cultura escolar Marista no Ginásio Aurora (1938-1945). 2006. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁵ Tal fundação de colégios secundários está relacionada com a ‘Reforma Francisco Campos’, de 1931, que estabeleceu dois ciclos no ensino secundário: o fundamental, com cinco anos, e o complementar, com dois anos – garantindo também, organicidade e seriação (GONÇALVES, 1990, p.32). Sancionada pelo governo ainda revolucionário, a reforma previa a ampliação do número de vagas do ensino secundário, em todo o território nacional.

era o Ginásio Catarinense, que havia formado, até então, apenas 244 alunos (DALLABRIDA, 2001, p.220-1).

Dessa forma, verificou-se em Santa Catarina a criação de novas instituições secundárias como o Ginásio Santo Antônio (Blumenau), Ginásio Diocesano (Lages), Ginásio Bom Pastor (Joinville), Ginásio Lagunense (Laguna), Ginásio Coração de Jesus (Florianópolis), Ginásio Barão de Antonina (Mafra) e o Ginásio Aurora (Caçador)⁶. Das oito instituições, cinco se encontram no interior do estado, mostrando assim, o processo de descentralização das redes de ensino secundário.⁷

Na época a pesquisa foi um desafio: Caçador é uma cidade do meio-oeste catarinense e a primeira viagem sozinha para a cidade me deixou apreensiva. Não tinha muitos contatos, embora um deles tenha sido de extrema importância, Nilson Thomé. Professor da Universidade do Contestado, historiador, jornalista e ex-aluno do colégio, muito tinha a me auxiliar. E o mais importante: ele me ofereceu nomes de ex-alunos dos anos de 1938 a 1945.

Na verdade existiam poucos alunos ainda vivos, mas mesmo aqueles que não faziam parte da época em estudo, proporcionaram ótimas conversas. Algumas entrevistas foram gravadas; outras, não; mas todas importantes. Foi em uma delas que tive a oportunidade de conhecer um senhor com então 87 anos.⁸

Mas depois da defesa do TCC, outra fase de minha vida, enquanto pesquisadora, estava se encaminhando: chegava a hora de fazer o mestrado e, como esse Colégio parecia ter muito mais a ser estudado, optei, junto a minha orientadora, por voltar ao ano de 1928, quando o casal de italianos fundou a escola. Centralizaríamos a pesquisa na escola normal e na formação de professores no oeste catarinense.

No entanto, voltar no tempo acarreta muitos problemas como, por exemplo, as fontes. Não consegui os relatórios do Colégio e dos alunos ainda vivos; só existia um, Domingos

⁶ Com a venda do Colégio para os irmãos Maristas, o educandário passa a ser chamado de Ginásio Aurora.

⁷ Esta pesquisa originou um livro, “O Tempo dos Ginásios: o ensino secundário em Santa Catarina (Final do século XIX – meados do século XX)”, dividido em dez capítulos, cada autor escreveu particularidades de seus ginásios acerca da cultura escolar praticada nessas instituições. Nossa contribuição nesta edição está no capítulo “Bons Cristãos e Virtuosos Cidadãos: Cultura Escolar Marista no Ginásio Aurora (1938-1945)”; utilizando a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, centralizamos a discussão nas práticas disciplinares dos Irmãos Maristas, tendo como fontes o Regulamento Interno do Ginásio, um exemplar do Guide dês Écoles – documento escrito pelo fundador da Congregação no século XIX e que engloba as normas disciplinares e educacionais que cada irmão deveria seguir em cada escola –, os Relatórios da Inspeção Federal junto ao Ginásio Aurora e jornais que circulavam na cidade de Caçador durante os anos englobados pelo estudo.

⁸ O jovem senhor, porque como se costuma falar a idade era avançada, mas a cabeça... essa estava muito bem ainda. Domingos Paganelli, esse era o nome dele, tinha sido aluno de Dante e Albina Mosconi, ingressou no colégio no ano de 1930, tinha muitas histórias e lembranças para contar do casal, mas na época dos Irmãos Maristas, que era o foco de minha pesquisa, ele não havia sido aluno, só professor, por isso eu achava que ele não podia me ajudar tanto. Estava enganada.

Paganelli. Como escrever essa história? Que dificuldade! Mas a pesquisa é assim: temos que ter perseverança e mergulhar nos arquivos, ler os jornais e os livros. E dessa forma percebi que na verdade tinha muito. Entretanto, mais um obstáculo se mostrou, ainda na conclusão da qualificação. Meu querido amigo, confidente não estaria mais a disposição para me ajudar a elaborar meu estudo.⁹

Seu livro é agora mais uma fonte de pesquisa, pois além do colégio, Domingos mostra a cidade de Caçador da década de trinta. Uma tarefa muito difícil para o pesquisador da educação é conseguir mostrar para o leitor o Colégio e a cidade e a dinâmica entre as duas personagens.

O colégio Aurora também foi objeto de estudo do historiador catarinense Nilson Thomé, que fez um estudo histórico do colégio desde a sua fundação até os anos 1990, quando ainda era administrado pela Congregação Marista. Evidenciando a importância do colégio para o desenvolvimento de Caçador, Nilson resalta ainda nomes de importantes personalidades que passaram pelo Ginásio Caçadoreense.

O casal Dante e Albina Mosconi também foi foco de estudo de um ex-aluno, Izaltino Raisel, que no seu texto “A era Mosconi na História de Caçador”, nos permite perceber a importância do referido casal para a construção da cidade.

A presente dissertação tem como objetivo estudar o Colégio Aurora quando da sua criação pelo casal de italianos até a venda da instituição à Congregação Marista. A pesquisa proposta, por meio da análise sócio-histórica, pretende entender a relação entre o colégio e a cidade de Caçador nos anos de 1928 a 1938. Chama atenção para a distinção desse educandário naquele momento histórico, no qual, além da forte influência católica, os italianos mostraram que a fé acompanha os ensinamentos escolares quando se almeja a formação de cidadãos nacionalizados.

Muitos estudiosos relacionam a imigração italiana, sobretudo, com a construção de

⁹ Como muito tinha a contar, Domingos Paganelli escreveu um livro sobre sua história de vida, intitulado “Sobre Vida”, um sonho que só foi concretizado em 2008, com a publicação do livro. Como ele registrou para seu filho, o livro representava o Canto do Cisne, já que essa ave só emite seu primeiro e único som ao morrer. Ele sabia que suas forças não eram suficientes, mas tinha a certeza de ter cumprido uma linda trajetória de vida. A notícia me foi dada pelo seu filho, quando, ao tomar coragem, liguei para sua casa a fim de marcar mais uma conversa. Ele estava morando em Florianópolis desde 2007, mas o medo de o estar importunando e tirando muito dele sem nada dar em troca, fez com que eu deixasse sempre para amanhã a entrevista. Eu realmente estava enganada, pois, segundo seu filho, seu Domingos estava a minha procura, queria muito me dar o livro autografado com sua dedicatória, queria que eu estivesse presente no lançamento. Ao mesmo tempo em que uma tristeza tomou conta de mim, também fiquei feliz em saber que ele gostava da minha ‘intromissão na sua vida’ e que, na verdade, eu deveria estar dando alguma coisa boa para ele sim, afinal, eu me interessava pela sua vida e isso para uma pessoa de 87 anos de idade, deveria ser muito importante.

igrejas, enquanto os imigrantes alemães priorizariam a edificação de escolas como lugar do aprendizado de sua língua e tradições. Tatiane Virtuoso (2008) enfatiza o problema de unificação da cultura italiana através da linguagem verbal, devido à existência de vários dialetos entre os imigrantes, fato intimamente relacionado ao processo tardio da construção do Estado-Nação italiano.

A dificuldade enfrentada por alguns italianos e descendentes para impor o mesmo prestígio alcançado pelos alemães e teuto-brasileiros poderia estar ligada à ausência da unificação da língua italiana entre os italianos e ítalo-brasileiros. As colônias italianas tinham sido formadas por emigrados de uma pátria que mal acabara de ser construída. Segundo Dall’Alba, existia entre os italianos “uma colcha de retalhos de cem dialetos diferentes (VIRTUOSO, 2008, p.66).

Mesmo tendo o problema de uma língua comum entre todos os descendentes de italianos, Tatiane Virtuoso demonstrou em sua pesquisa (2008) a grande expansão de escolas étnicas italianas no sul do estado de Santa Catarina na primeira metade do século XX. Possuindo características diferentes, subvencionadas ora pelo governo italiano, ora pelo brasileiro e em outros casos por ambos, Virtuoso desconstrói a tese de que os italianos priorizavam a religião em detrimento da escolarização.

Para o casal Dante e Albina Mosconi, religião e educação caminhavam juntas, não sendo possível perpetuar a cultura religiosa sem os ensinamentos escolares. Por isso, o Colégio Aurora é o exemplo de como a fé, aliada aos ensinamentos escolares, foi a responsável pela formação de uma cidade no meio-oeste catarinense.

Lúcio Kreutz, pesquisador da colonização alemã no sul do País, sustenta que, nas escolas dos imigrantes italianos, existiram especificidades étnico-culturais, mas que não se pode falar de escolas da imigração italiana, pois, segundo Moretto Ribeiro, não havia apenas um tipo de escola italiana, mas sim três: “escolas particulares italianas, escolas italianas apoiadas pelo governo italiano e escolas paroquiais italianas” (KREUTZ, 2000).

Segundo o pesquisador, as escolas particulares¹⁰ funcionavam na casa do professor e, mais tarde, com o apoio da comunidade, construíam-se algumas salas, pois em determinadas comunidades do Rio Grande do Sul, não havia escolas públicas. No entanto, esses imigrantes italianos não tinham a intenção de enfatizar escolas étnicas, já que não se verificou entre eles nenhum vínculo com associações italianas e nem com o governo italiano. Faziam “insistentes pedidos ao governo brasileiro em favor de escolas públicas para que os alunos aprendessem o

¹⁰ O termo particular está relacionado ao fato de tais escolas funcionarem com o dinheiro dos próprios pais dos alunos. Muitas vezes as pessoas da comunidade se reuniam e pagavam o salário do professor e a locação de uma sala.

português, para que tivessem uma adaptação mais rápida, possibilitando melhores relações sociais” (KREUTZ, 2000, p 167).

Na mesma direção, o Colégio Aurora era uma *escola particular italiana*, pois funcionou com a ajuda da comunidade, mas sem a intenção de perpetuar somente a cultura italiana. Não funcionava como uma escola étnica mesmo tendo como diretores um casal de italianos.

O Colégio Aurora foi o primeiro estabelecimento do oeste catarinense a oferecer o ensino secundário em nível ginásial. Sua importância se evidencia sobremaneira por ser ele o responsável pela formação dos novos dirigentes de uma sociedade em pleno processo de criação. Estudar em um curso ginásial e normal, naqueles tempos, era privilégio para poucos, principalmente no estado de Santa Catarina, onde todos os estabelecimentos que ofereciam esse nível de ensino eram privados e, entre as Escolas Normais¹¹, somente duas eram gratuitas. Bittencourt chama atenção para a forte elitização do ensino secundário no Brasil:

Entre nós, o ensino secundário representava, igualmente, um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite identificada com um mundo branco europeu e o restante da população, composta de mestiços, negros, e índios. Eram cursos reservados a alunos em condições econômicas favoráveis, conservando-se, sempre, como um curso pago (...) além de ser um curso exclusivamente reservado aos jovens do sexo masculino (BITTENCOURT, 1993, p.58).

O curso ginásial tinha o caráter propedêutico, garantindo aos seus formandos o ingresso no curso superior. Identificar, então, as estratégias educacionais do casal de italianos nessa instituição ajudará também a entender o processo de construção da cidade de Caçador e região. Nesse sentido, as reflexões sociológicas de Pierre Bourdieu nos ajudam a entender que as escolas diferenciam-se pela forma como respondem as demandas de capital cultural de grupos sociais específicos, que têm expectativas diferentes em relação à educação escolar.

As práticas escolares têm operado exclusões de grupos sociais significativos, devido às suas identidades serem tidas como periféricas pelos padrões sociais vigentes. Dessa forma, as desigualdades sociais e as discriminações étnicas, religiosas e de gênero são fabricadas também pelo modo como as escolas estruturam e fazem circular os saberes.

A presente pesquisa registrou no Colégio Aurora muitas matrículas de imigrantes, em

¹¹ Em Santa Catarina, na década de 1930, existiam somente seis escolas normais secundárias. As Escolas Normais de Florianópolis e Lages eram gratuitas. As quatro particulares estavam assim localizadas: uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus; outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União; a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas (DANIEL, 1999, p.19).

sua maioria italianos. Eles eram descendentes das antigas famílias que chegaram ao estado do Rio Grande Sul ainda no século XIX. Com a escassez de terras, muitas dessas famílias migraram para o oeste catarinense a partir da década de 1920. Os colonos, como será denominado esse grupo étnico, se dividiam em agricultores, comerciantes e industriais.

Muitos optaram pelas vilas de Santelmo e Rio Caçador, justamente pela proximidade com o Colégio Aurora, onde seus filhos viriam a estudar. Assim, o capital econômico acumulado por tais famílias seria utilizado para a aquisição de capital escolar.

Mesmo os imigrantes que não moravam em Caçador poderiam matricular seus filhos no colégio, já que o mesmo possuía regimes de externato e internato, permitindo, assim, o abrigo de estudantes vindos das mais diversas cercanias. Pode-se dizer que o Colégio servia como um focalizador.

No Relatório de Classificação do Colégio Aurora de 1938, apresentado à divisão do Ensino Secundário pelo então inspetor Elpídio Caetano da Silva, o Ginásio atendia os alunos em idade ginásial dos municípios catarinenses de Cruzeiro, Xanxerê, Canoinhas, Curitibanos, Lages, Porto União e Campos Novos; os paranaenses de Clevelândia, Palmas e de União da Vitória, os sul-rio-grandenses de Lagoa Vermelha, Boa Vista do Erechim, Barros, etc. (RELATÓRIO..., 1938).

A escolha dos imigrantes em matricular seus filhos no Colégio Aurora se aproxima da discussão de Bourdieu acerca da aprendizagem tardia. O sociólogo francês nos ajuda a pensar a importância da acumulação de capital econômico, social e cultural na família e em outras instituições sociais para o êxito escolar. Para Bourdieu, existem duas formas de obtenção da cultura: a aprendizagem total, própria das elites, acumulada pela família e aprimorada pela escolarização e a aprendizagem tardia, específica das classes médias e populares, adquirida especialmente nas instituições escolares.

Assim,

a aprendizagem implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da aprendizagem e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU, 1970, p. 44).

O Colégio Aurora era o lugar onde esses imigrantes poderiam garantir um futuro melhor a seus filhos. O grupo se enquadra no que Bourdieu chama de classes médias e populares: mesmo os que possuíam um maior volume de capital não chegavam a caracterizar uma elite, segundo os critérios sob os quais o sociólogo a denomina. No entanto, a passagem

de tais alunos pelo Colégio Aurora foi responsável pela formação, no nosso entender, de uma classe letrada na cidade de Caçador. A passagem dos filhos de imigrantes pelo Colégio Aurora mudaria, portanto, a trajetória dos egressos, e demarcaria uma fronteira entre os colonos e os antigos moradores da região Contestada, os chamados caboclos.

As fronteiras foram demarcadas na chegada dos primeiros imigrantes europeus vindos do Estado vizinho. Naquele momento, o outro foi identificado e, na sequência, os grupos se constituíram através de fronteiras inclusivas que se davam pelas crenças em comum, pela nacionalidade e pelo fato de compartilharem a mesma religião. A demarcação estabelecida se deu pela igualdade e pela homogeneização objetiva dos habitus de grupo ou de classe que resultam da homogeneidade das condições de existência, fazendo com que as práticas possam ser objetivamente acordadas longe de todo cálculo estratégico e de toda referência consciente (BOURDIEU, 1980, p. 98).

Para isso, num primeiro momento, precisamos entender o espaço onde o Colégio Aurora foi construído e perceber as lutas de poder que eram verificadas no oeste catarinense, advindas da colonização. Estabelecer os lugares, marcar a posição dos agentes que viviam naquelas terras distantes: a demarcação de fronteiras pode ser percebida na construção de casas, igrejas e também, no caso analisado, na escola. Um lugar fronteiro não só pelos muros que a cercam, mas, principalmente, em relação aos agentes sociais que a constituem.

A denominação agente utilizada por Bourdieu deixa explícito que, diferentemente dos atores que teriam um papel definido no espaço social, os agentes estão sempre em movimento, podendo estar na posição de dominantes e/ou dominados, dependendo do campo com que estão se relacionando.

Os agentes podem parecer ausentes de sua prática ainda que preencham a necessidade da estrutura no movimento espontâneo de sua existência. Mas ainda assim se trata de uma ação histórica, preenchida por verdadeiros agentes (e não por simples ‘suportes’ da estrutura) que, mesmo nos limites impostos pelas sociedades e obedecendo à lógica da reprodução simples, são necessários à sua reprodução, reativando-a continuamente. Os agentes a fazem e a refazem sem cessar, e podem mesmo, sob certas condições estruturais, transformá-la mais ou menos radicalmente (BOURDIEU, 1994, p. 173).

O campo cultural no momento da colonização do oeste catarinense funcionou como demarcador de posições: de um lado, o caboclo como o inferior, o não civilizado; de outro, o colono/imigrante como o civilizador, o dominante. Todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da

legitimidade surge da própria possibilidade desse “pôr-em-causa” (BOURDIEU, 1989).

A dinâmica dos campos, conforme Bourdieu, nos permite pensar na constante rotatividade desses limites e entendemos, assim, que, num mesmo grupo, por exemplo, o dos italianos, existiam frações de classe que se legitimavam também pelo volume de capitais, principalmente o econômico.

O capital econômico (bens, imóveis, posses) ajudaria na aquisição do capital cultural e o habitus do colono italiano ia se modificando dentro das salas do imponente prédio de madeira do bairro Santelmo. Os alunos do Aurora estavam sendo formados por uma cultura escolar que lhes garantiria uma trajetória distinta da de seus pais, dentro daquele espaço social.

O espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos direto, ao campo de produção econômica (BOURDIEU, 1989).

Para o sociólogo francês, o espaço social permite duas formas de deslocamentos: o vertical e o transversal. O deslocamento vertical acontece no mesmo campo, caracterizando-se pela modificação de volume de capital. Diferentemente, o deslocamento transversal pressupõe a passagem para um outro campo, através da reconversão de uma espécie de capital em outra ou de uma subespécie de capital econômico ou de capital cultural em uma outra. Por exemplo, de fazendeiro para industrial, ou de uma cultura literária ou histórica para uma cultura econômica (BOURDIEU, 2007).

Para muitos alunos, o Colégio Aurora representou a reconversão do capital econômico em capital cultural, ocasionando um deslocamento transversal. Muitos tornaram-se professores, outros advogados e contadores.

Pelo fato de que as estratégias de reprodução, assim, como do estado – volume e estrutura – do capital a ser reproduzido, qualquer mudança em uma outra destas relações acarreta uma reestruturação do sistema das estratégias de reprodução: a reconversão do capital detido sob uma espécie particular em uma outra espécie, mais acessível, mais rentável e/ou mais legítima, em determinado estado do sistema de instrumentos de reprodução tende a determinar uma transformação da estrutura patrimonial (BOURDIEU, 2007, p.122).

No entanto, não foi somente a reconversão de capital a responsável por tal mudança. Muitos alunos imigrantes não tinham condições financeiras de estudar no Colégio e garantiram sua estada através de uma bolsa de estudos, com a qual o aluno-bolsista tinha

tarefas a cumprir, como limpar, cozinhar e trabalhar na secretaria. Mesmo assim conseguiram mudar sua trajetória, o que se explica pela condição do agente que, não sendo um ator, não está fadado a ocupar um papel predeterminado no espaço social.

Essa educação também foi responsável pela interiorização de certos comportamentos que passaram a compor o habitus dos agentes em estudo. Bourdieu vê o habitus como um “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 1980, p.89).

O colégio Aurora inculcaria nos seus alunos um habitus secundário, já que a aquisição do habitus primário se daria na própria família. As estruturas estruturantes seriam transmitidas na socialização secundária, própria das instituições educacionais. Essas disposições que compõem o habitus dos agentes podem ser verificadas nos gostos, nas escolhas, e também na hexis corporal, que é o habitus impresso no corpo. As práticas geradas pelo habitus são processos inconscientes que se manifestam sem uma organização anterior: “tudo isso se orchestra sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orchestra” (BOURDIEU, 1980).

A passagem desses alunos pelo Colégio Aurora contribuía, sobretudo, para o aprimoramento do “capital cultural” de cada um. Segundo Bourdieu, o capital cultural pode existir de três formas: no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, sob a forma de objetivação conquistadas, por exemplo, pelas trajetórias escolares.

Assim, o Colégio Aurora favoreceu a conquista e a ampliação de capital cultural no estado institucionalizado, através da aquisição de diplomas, com os quais os alunos teriam legitimidade para conseguir uma posição privilegiada no espaço social da cidade. Mas para entender as categorias de análise propostas por Pierre Bourdieu, é necessário adentrarmos a constituição da cidade de Caçador até a fundação do Colégio Aurora e a criação do município.

Por isso, num primeiro momento, a discussão centraliza-se no contexto histórico da região oeste catarinense, desde a chegada dos primeiros habitantes, passando pela questão de disputas territoriais até a Campanha do Contestado, conflito armado que marcaria a região. Após, analisa a colonização tardia das terras referidas por colonos vindos do nordeste do Rio Grande do Sul e a luta pela demarcação de posição dos agentes sociais que estão envolvidos no território.

No segundo capítulo, mostra-se a distinção do Colégio e do casal de italianos, suas concepções pedagógicas e a estrutura da escola. Daí à importância da religião católica na cultura escolar do colégio e à moderna pedagogia aliada à fé no trabalho de Dom Bosco. É possível perceber, através de jornais, iconografias e relatos a importância do educandário para a cidade.

No terceiro capítulo, discutiremos as trajetórias de ex-alunos: os diferentes momentos de aquisição da cultura para os diversos agentes, suas socializações primária e secundária. E ainda a mudança da organização social de Caçador, a partir da fundação do Colégio Aurora.

Por último, a análise focaliza o Curso Normal do Colégio e – de forma breve – a formação de professores em Santa Catarina. Somam-se também como importantes pontos de discussão a política catarinense das primeiras décadas do século XX e a relação entre os grupos políticos estaduais e locais, principalmente da cidade de Porto União e das Vilas Santelmo e Rio Caçador. É o momento de trabalhar a emancipação política da cidade, a equiparação dos cursos ginásial e normal do Colégio Aurora e as disputas de poder em nível municipal e estadual. A pedagogia moderna do casal de italianos aliada à fé católica volta ao estudo com o exame do caderno escolar do normalista Domingos Paganelli.

Dialogaremos nesta pesquisa com Osvaldo Rodrigues Cabral, Paulo Pinheiro Machado, no que se refere ao povoamento do oeste até a Campanha do Contestado. Eunice Nodari, Arlene Renk e Radin serão trazidos para a discussão acerca da colonização e das disputas territoriais e a demarcação de fronteiras étnicas. Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Marcus Vinícius Cunha e Jorge Nagle, no que se refere à influência da pedagogia escolanovista no currículo do Colégio.

O esforço no sentido de fundamentar-se no pensamento relacional do sociólogo Pierre Bourdieu esteve presente em toda a pesquisa. Nela as relações sociais só foram possíveis de serem analisadas a partir do diálogo entre sociologia e história. Como diz o historiador francês Paul Veyne (2008, p.43), “é preciso haver uma escolha em história, para evitar dispersão de singularidades e uma indiferença em que tudo teria o mesmo valor”. Assim, nós, como historiadores, realizamos recortes na realidade. Dessa forma, o esforço do trabalho histórico está justamente em reencontrar a organização dos fatos, mergulhando em múltiplas fontes.

Nesta tentativa de reescrever a sócio-história do Colégio Aurora de Caçador nos anos 1928-1938, o estudo utiliza como fontes iconografias, caderno de anotações, Regulamento Interno do Colégio, convite de formatura, discurso do orador da primeira turma de formandos; entrevistas com ex-alunos e familiares de Dante Mosconi; os jornais *A Imprensa*,

da década de 1930, *A Voz do Oeste*, somente do ano de 1930, e *O Comércio*, dos anos 1930 a 1934, periódicos pesquisados na Biblioteca Pública do Estado em Florianópolis e a maior parte das imagens faz parte do acervo do Prof. Nilson Thomé. A ata de criação do município e os relatórios da Inspetoria Estadual estão disponíveis no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis.

1 DEMARCANDO FRONTEIRAS

O município de Caçador foi criado em fevereiro de 1934, incorporando parte dos territórios de quatro outros municípios: Campos Novos, Curitibanos, Cruzeiro (Joaçaba) e Porto União. O Rio do Peixe divide o município, assim como os trilhos da estrada de ferro, e é na margem direita do referido rio que está situado o bairro Santelmo, distrito que até a emancipação política pertencia à cidade de Porto União. Nessa localidade, que se encontra na parte alta da cidade e que antigamente se mostrava de difícil acesso em razão das péssimas condições das estradas ainda não pavimentadas, é que foi construído, em 1928, pelo casal de imigrantes italianos Dante e Albina Mosconi, o Colégio Aurora.

Na época, a vila de Santelmo era pouco habitada, assim como a vila de Rio Caçador, fato evidenciado em todo o oeste catarinense, que somente a partir de 1917 começou a receber um grande fluxo imigratório, o que podemos chamar de uma imigração tardia. Dante e Albina Mosconi se enquadram nessa migração e, como muitos outros, foram imigrantes vindos principalmente do nordeste do Rio Grande do Sul. Essa leva de imigrantes na segunda metade do século XX difere, por exemplo, dos outros grupos que chegaram ao estado de Santa Catarina ainda no século XVIII.

Perceber a configuração das diversas etnias que compõem o quadro populacional da cidade de Caçador exige um estudo do povoamento da região oeste. Um olhar mais profundo nos mostrará que a demarcação de fronteiras perpassou o início da colonização estabelecendo uma barreira entre o colono de origem e o caboclo/brasileiro. A divisão, além do fator social e econômico, não deixava de ter uma forte dimensão étnica.

1.1 Povoamento, Questão de disputas e a Guerra do Contestado

Caçador está localizado no meio-oeste do Estado de Santa Catarina. No entanto, toda área que se encontrava na margem direita do Rio do Peixe até 1916 esteve sob jurisdição federal, pois, era disputada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina.

O Rio do Peixe, com cerca de 250 km, corre no sentido norte-sul e deságua no Rio Uruguai, definindo o limite entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Conhecida como terra de ninguém ou cunhada pela literatura¹² como território Contestado, toda essa área marginal ao rio praticamente não foi ocupada durante o Brasil Colônia.

Antes mesmo da disputa territorial com o estado do Paraná, as terras do oeste catarinense e mesmo todas as terras do oeste brasileiro eram disputadas, desde o século XV, entre Portugal e Espanha. Com o Tratado de Tordesilha, em 1494, os reinos ibéricos delimitaram os seus territórios; porém, a briga continuou com a Argentina que, desde a sua independência em 1810, lutava para anexar a área conhecida como os campos de Palmas. O império brasileiro, igualmente querendo se apropriar desse território, fazendo uso do princípio do *Uti possidetis*, segundo o qual o País teria direito a um determinado território somente pela sua ocupação efetiva e prolongada, criou, em 1859, as colônias militares de Chapecó e Chopim (RADIN, 2001).

A disputa terminaria somente em 1889, chegando até as cortes internacionais, quando o Presidente Cleveland, dos Estados Unidos, deu ganho de causa ao Brasil, ficando estabelecido como limites físicos os Rios Peperi-Guaçu e Santo Antônio. Com o fim da disputa internacional, as terras novamente passam a ser reivindicadas, mas agora em nível nacional, pelos estados do Paraná e de Santa Catarina.

A província do Paraná, desde a sua criação, queria para si o território que chega até o Rio Uruguai; contudo, Santa Catarina considerava suas àquelas terras “baseada no princípio da distribuição das capitanias hereditárias, cuja marcação era feita do litoral seguindo em linha reta para o interior” (WERLANG, 2006, p. 26). Um fator importante nessa disputa está relacionado com o não povoamento dessa região, pois, até o final do século XIX, Santa Catarina não havia chegado ao oeste em virtude da Serra Geral, considerada muito difícil de ser transposta.

O povoamento se iniciou, então, com os bandeirantes e suas expedições que chegaram a ultrapassar a Serra Geral ainda no século XVII, mudando as características de ocupação territorial da região, ao matar muitos índios Xokleng e Kaigangs, sendo os sobreviventes vendidos nas feiras de escravos em São Paulo. Mesmo com a proibição da escravidão indígena, a prática persistia.

¹² CABRAL, O. **A Campanha do Contestado**. 2ª ed., Florianópolis. Lunardelli, 1979; AURAS, Marli. **Guerra do contestado: a organização da irmandade cabocla**. 1983. 209f Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; QUEIROZ, Mauricio Vinhas de. **Messianismo e conflito social: a guerra sertaneja do Contestado, 1912-1916**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981. 323p; SERPA, Élio Cantalício. **A guerra do contestado (1912-1916)**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999. 75p.

No século XVIII, o caminho das tropas de gado, que ligava pelo planalto as províncias platinas e a campanha gaúcha aos campos de Curitiba e à cidade de Sorocaba, provocou uma concentração maior de fazendeiros, formando as primeiras fazendas que aprisionavam os gados capturados (MACHADO, 2004). Foi através dessas expedições que Correia Pinto fundou a Vila de Lages e os Campos Novos foram descobertos, mas poucas foram as pessoas que conseguiram estabelecer-se além-rio.

Somente a partir do século XIX é que sertanejos, vindos de fazendas onde não mais existia trabalho pela grande quantidade de agregados disponíveis, adentraram rumo ao oeste em terras consideradas ainda sem donos. Segundo Oswaldo Rodrigues Cabral,

As populações eram escassas, quase todas egressas dos núcleos pastoris, despedidos os peões que não poderiam permanecer no latifúndio... Iam então com seus poucos haveres instalar-se nessas terras de ninguém, escondendo a sua miséria nas canhadas das serras, onde viviam da caça das pequenas roças cuidadas em geral pelas mulheres, do corte da congonha que iam vender aos ervateiros e seus intermediários e de outras atividades menores que lhes davam um parco e insuficiente ganho, que empregavam no sal, na pólvora, no querosene ou em outra utilidade imprescindível (CABRAL, 1994, p. 297).

Os sertanejos e sitiantes entravam na mata e se apossavam das terras sem nenhum documento que pudesse comprovar o seu pertencimento; na verdade, por estarem distantes de qualquer jurisdição, nem viam necessidade de tal ato. Acontece que a Constituição Republicana de 1891 garantiu aos estados a prerrogativa de legislar sobre suas terras e organizar a colonização. Assim, houve um processo de demarcação de terras e os sertanejos tiveram que apresentar suas escrituras de posse. O prazo para revalidação de posses se estendia até 1903; entretanto, ele foi prorrogado até 1926. A partir daí, as terras não legitimadas seriam consideradas devolutas e incorporadas ao patrimônio do Estado (MACHADO, 2004). Essa situação acabou favorecendo a prática da grilagem. Todo o contexto apresentado iria contribuir para a revolta dos sertanejos, haja vista ser a terra o bem mais importante de famílias que, não tendo um lugar para morar, ficariam sem nenhuma condição de extrair os alimentos necessários para sua sobrevivência.

Em 1906, a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande chega a União da Vitória, aumentando ainda mais a instabilidade social da região. A empresa Brasil Railway, responsável pela sua construção, recebeu como doação do governo federal um trecho de 15 km para cada margem da linha ferroviária. Em Santa Catarina a estrada de ferro foi construída

na margem esquerda do Rio do Peixe, tendo chegado até Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul, em 1910.

Coube à Southern Brazil Lumber and Colonization, subsidiária da Brasil Railway, a exploração das terras marginais. Abrindo caminhos, expulsando antigos moradores através de um contingente armado, a empresa instalou duas serrarias para a exploração madeireira. Com máquinas muito sofisticadas, acabou prejudicando os antigos serralheiros, já que sua produção era muito superior. Além disso, a extração madeireira dificultava também o cultivo da erva-mate, fonte de renda de muitas famílias caboclas.

As terras que não serviriam à produção madeireira seriam vendidas a imigrantes estrangeiros, principalmente europeus, fator que ia ao encontro da política de branqueamento do povo brasileiro, colocada em prática pelo governo federal desde o século XIX.

Segundo a literatura pesquisada¹³, constata-se que em 1910 estavam trabalhando na construção da estrada de 8 a 10 mil operários. Oswaldo Rodrigues Cabral afirma em sua obra *A Campanha do Contestado* que os trabalhadores da estrada de ferro provinham dos “centros populosos entre a escória da sociedade. O rebotalho das ruas, malandros e criminosos, gente sem profissão e sem qualquer formação...” (CABRAL, 1979, p. 101).

Para Paulo Pinheiro Machado, os trabalhadores foram recrutados nas regiões próximas e nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, não se verificando “que a polícia tenha deportado condenados e criminosos para o Contestado (...), é possível inferir que os homens da região compunham a maioria dos trabalhadores” (MACHADO, 2004, p. 144).

É importante assinalar como essa área¹⁴ sofreu um desequilíbrio social, ocasionado pela chegada de mais de 10 mil trabalhadores em uma região inabitada e contestada por dois estados. Aliado a isso, considera-se o fato de muitos desses trabalhadores e moradores ficarem sem terra e desempregados em função do fim da construção da estrada de ferro.

O contexto marcou o início da chamada Guerra do Contestado, que a partir de 1912 assolou grande parte do oeste catarinense. Com base em alguns estudos feitos sobre a referida guerra, podemos tirar algumas conclusões, mesmo que temporárias. Mais que uma guerra santa ou messiânica, o conflito do contestado tem suas causas também na condição de vida do sertanejo. Sem terras e sem condições de sobrevivência, o que mais lhe restava?

¹³ CABRAL, O. R. *A Campanha do Contestado*. 2ª ed., Florianópolis. Lunardelli, 1979; MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: A formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004; QUEIROZ, Mauricio Vinhas de. *Messianismo e conflito social: a guerra sertaneja do Contestado, 1912-1916*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1981.

¹⁴ Área, território, terra e região são termos utilizados nesta pesquisa como sinônimos do espaço territorial analisado, a saber, a região oeste do estado de Santa Catarina.

Nessas terras de ninguém era escassa a presença da religião oficial. Muitos curandeiros, benzedeiros é que faziam o papel espiritual. O povo caboclo dependia de tais pregações tanto quanto os fiéis católicos, dos padres que lhes levam palavras de conforto. Assim é que surgiram os monges João Maria de Agostini, João Maria de Jesus e José Maria.

O primeiro surgiu nas terras do oeste catarinense em meados do século XIX, mas poucos são os registros a seu respeito. Sabe-se que mandava colocar cruzes nas matas, rezava, curava, mas logo desapareceu. Alguns anos mais tarde, já no século XX, aparece, então, João Maria de Jesus, que muitos acreditavam ser a reencarnação do antigo monge. Ele, sim, andou em grande parte do território disputado, fazendo remédios, benzendo, batizando e realizando até casamentos. Exerceu grande influência na população, mas de acordo com os estudos não há menção de que ele exaltasse a guerra cabocla. Também desapareceu misteriosamente, fazendo muitos de seus seguidores acreditarem que ele subiu o monte Taió e que retornaria para salvar sua gente.

Foi aí que, às vésperas do conflito, ano de 1912, o monge José Maria de Jesus, um desertor da polícia do Paraná, começa a pregar naquelas terras. Os fiéis do antigo monge acreditaram que este simbolizava seu retorno e, mais uma vez, seguiram seu mestre. Todavia, o monge não possuía o misticismo dos anteriores, não penitenciava e não se submetia aos coronéis locais e, assim, foi se mostrando um perigo para a “ordem”. Em uma de suas pregações, estabeleceu-se numa fazenda em Campos Novos e, com grande número de seguidores, foi expulso pela guarda local, indo acomodar-se em Irani, localidade dentro dos limites paranaenses. Por sua vez, os coronéis e a polícia do Paraná pensavam que tais pessoas estavam querendo se apossar de seu território a mando do governo catarinense, o que acabou levando a um conflito armado, com a morte do monge, mas com a vitória dos caboclos, que, sem muitas munições, ganharam na fé a batalha.

A partir daí muitas lideranças se seguiram, redutos foram construídos e a guerra passou a ter várias faces. Para Paulo Pinheiro Machado, a Guerra do Contestado foi um movimento social, e diferente de Guerra do Contestado ele defende a idéia de uma Guerra *no* Contestado, já que o conflito não se deu entre os dois estados, mas sim nas terras por eles contestadas. Por isso, além da “guerra santa”, o conflito compreendia também a questão da marginalização em que se encontrava o caboclo.

Paralelamente ao discurso religioso da “guerra santa” dos “pelados” contra os “peludos”, na defesa da “monarquia celeste” e da “santa religião”, os sertanejos acabaram demonstrando, tanto por discursos como por atos, que desenvolveram uma nítida consciência das condições sociais e políticas de

sua marginalização, de que se tratava de uma guerra de ricos e pobres, que lutavam contra o governo, que defendia os interesses dos endinheirados, dos “coronéis” e dos estrangeiros (MACHADO, 2004, p. 26).

Com um número expressivo de mortes – calcula-se que em torno de 10 mil –, o conflito resultou em muitas baixas no exército, mas bem maior nos redutos caboclos. A guerra se estendeu durante três anos com forte domínio dos sertanejos, fazendo com que o governo gastasse grande quantia em dinheiro, esvaziando os cofres públicos.

Durante muitos anos, os caboclos foram vistos como fanáticos, bandidos, loucos, que lutavam por uma guerra santa sem explicação, visão cunhada pelos jornais da época, pelo exército, pelos coronéis e também pelo governo, tornando muito difícil a desconstrução de tal imaginário. Somente com o revisionismo histórico dos anos 1990, conseguiu-se entender melhor as causas da luta sertaneja, o que, por sua vez, ocasionou certa exaltação diante da figura dos caboclos, levando a um movimento de construção da identidade do homem do contestado.

Contudo, para os imigrantes que vinham ocupar as terras por onde se alastrou o conflito, nenhum orgulho poderia se tirar daquela batalha e os sobreviventes continuariam sendo vistos com preconceito. Pode-se ir além e pensar na invisibilidade do caboclo. O que aconteceria de agora em diante era, portanto, a construção de uma nova identidade para aquelas terras e para seu povo.

1.2 A colonização

O conhecimento que nós tínhamos é que os jagunços desse movimento eram desajustados. Então lembravam os bandidos infiltrados no meio, como Adeodato, Baianinho, e realmente eram bandidos frios, atiravam nos próprios companheiros pelas costas.

(BARRICHELLO, 2006)

Nas palavras de um ex-aluno do Colégio Aurora, descendente de italianos, os caboclos ainda são os fanáticos desajustados, imaginário que contribuiu para a marginalização do caboclo e a imposição da cultura imigrante.

Somente em 20 de outubro de 1916 é que os governadores de Santa Catarina, Filipe Schmidt, e do Paraná, Afonso Camargo, assinaram o acordo de limites. No ano seguinte, Santa Catarina tomou posse de seu território, criando quatro municípios: Mafra (desmembrado de Rio Negro), Porto União (desmembrado de Porto União da Vitória),

Cruzeiro (hoje Joaçaba) e Chapecó, tendo mantido os municípios de Curitiba, Campos Novos e Lages.

Chegava a hora de povoar estas terras e dar vida àquele lugar tão distante: era o que pensavam o governo, na tentativa de garantir seu território, e os donos das empresas de colonização. A ideia era que, a partir das estações da estrada de ferro, fossem sendo construídas estradas de rodagem que chegassem aos lotes coloniais a serem vendidos a agricultores e pecuaristas imigrantes. Ao longo da estrada seriam construídas as sedes, que constituiriam o perímetro urbano com pequenos terrenos onde deveriam ser erigidas igrejas e escolas.

A política de colonização chegara com a Southern Brazil Lumber and Colonization, subsidiária da Brasil Railway na primeira década do século XX. Entretanto, durante o conflito armado, o processo de demarcação dos terrenos foi interrompido, e somente em 1917 reiniciam-se os trabalhos de medição dos lotes, bem como da limpeza da terra com a derrubada dos pinheiros e a sua retirada. Nessa direção, a Brasil Railway tomou as suas terras principalmente com o intuito de utilizá-las para a indústria madeireira, a Lumber marcou os seus hectares para a colonização e as outras terras devolutas ficaram com as empresas particulares, principalmente do Rio Grande do Sul, mas que tinham como sócios vários fazendeiros ou políticos de Santa Catarina.¹⁵

Walter Piazza (1983), em seu estudo sobre o Estado de Santa Catarina, cita algumas dessas empresas: Empresa Povoadora e Pastoril Theodore Capelle, Bertaso, Maia e Cia., Territorial Sul Brasil, Empresa Chapecó-Pepery Ltda, Construtora e colonizadora Oeste Catarinense Ltda. Das que são importantes para nosso estudo, constam ainda Kurudz e Bortolon e Colonizadora Irmãos Coelho de Souza, sociedades ligadas diretamente à Caçador.

As novas colônias foram se estabelecendo próximas à estrada de ferro, que garantia a facilidade de acesso e transporte. Os agentes das empresas colonizadoras faziam a propaganda dos lotes nas cidades do Rio Grande do Sul, ofertando terras e mostrando aos colonos as vantagens do negócio que estariam realizando. Na verdade, os “propagandistas” tinham grande importância no momento, pois, mais do que atrair colonos, o importante era atrair as pessoas certas e não “aventureiros indesejáveis”, como ressalta Arlene Renk,

Para ser agente, isto é propagandista eram necessários requisitos, como ser ou ter sido colono, conhecedor de terras, e dispor de círculo relativamente amplo de amigos ou “conhecidos” a quem oferecer o produto. Além disso,

¹⁵ Um destes políticos era Abelardo Luz, filho de Hercílio Luz. Este ocupou por vários mandatos o cargo de governador do estado de Santa Catarina – de 1894 a 1898, de 1918 a 1922 e de 1922 a 1924.

deveria ser portador ou inspirador de credibilidade. Cabia-lhe recrutar os colonos interessados na compra das terras. Os interessados eram levados às áreas dos lotes à venda, para uma demonstração do produto ofertado. Como mediador da transação, recebia percentual sobre a venda dos lotes (RENK, 1997, p. 64).

Primeiro os agricultores iam de trem até as novas terras, avaliavam os benefícios e, caso fosse fechado o negócio, retornavam ao Rio Grande para buscar a família e seus pertences. Segundo Nilson Thomé, “na maioria, os primeiros imigrantes eram jovens, recém-casados, filhos de famílias numerosas que na origem não encontravam mais terras livres para se estabelecer, ou casais de idade mais avançada com toda a prole em sua companhia” (THOMÉ, 1993, p. 57).

Os referidos imigrantes “bem-vindos” às terras do oeste catarinense eram aqueles que descendiam das primeiras famílias de italianos chegadas ao Rio Grande do Sul a partir 1870. Dentre os italianos, havia uma preferência pelos setentrionais¹⁶, pelo fato de terem sido mais influenciados pela cultura germânica, caracterizada por grande disciplina em relação ao trabalho.

Para Arlene Renk (1997, p. 61), a colonização europeia no Rio Grande do Sul caracterizou-se por constituir um “processo de divisão regional do trabalho social, ocupação definitiva e completa do território, especialização econômica de uma área despovoada e a complementação da economia ganadeira com a economia colonial”.

Os primeiros colonos encontraram, no Rio Grande do Sul, muitas terras cultiváveis; no entanto, com o passar dos anos e o intenso crescimento de suas famílias, – os italianos chegavam a ter famílias numerosas, de até mesmo 20 filhos – as terras livres foram diminuindo, impossibilitando aos pais garantirem uma herança a todos os filhos.

Para os italianos a maior responsabilidade era a transmissão das terras aos seus descendentes; assim, os mesmos teriam o trabalho garantido e poderiam formar suas próprias famílias. O filho mais velho, homem, era o primeiro a garantir seu pedaço de chão; já as mulheres dependiam de casamentos “bem feitos” para conseguirem um lugar. Os que não fossem agraciados com as terras, seriam deserdados, e em troca recebiam algum dinheiro para migrar e comprar terras em outro local.

Uma preocupação das empresas colonizadoras recaiu sobre a contratação de professores para as colônias, haja vista que, para os deserdados, só restaria o estudo como forma de conseguir um novo trabalho. A escola, então, passa a ter importância para esses

¹⁶ Setentrional (Latim: septentrionale) é uma qualificação que abrange tudo o que se refere a norte ou boreal. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Setentrional>. Acessado em 23 maio 2009.

colonos, fato não evidenciado quando viviam no Rio Grande do Sul, marcando uma mudança muito forte no que diz respeito aos colonos italianos, pois são conhecidos por priorizarem a construção de igrejas nas suas colônias às escolas¹⁷ (RENK, 1997).

Os primeiros imigrantes a adentrarem as terras à margem do Rio do Peixe foram italianos, alemães, poloneses e seus descendentes. Muitos deles bem experientes em relação às dificuldades que a migração leva consigo, pois haviam estado nos grandes vapores que trouxeram milhões de imigrantes ao Brasil e compreendiam as dificuldades de estabelecimento em uma terra que não conheciam. Os ítalo e teuto-brasileiros, tendo nascido no Brasil, não passaram pela mesma experiência de seus pais e, por isso, tudo se mostrava novo.

Como vimos, na margem esquerda do Rio do Peixe fundaram-se as colônias Rio Caçador e Rio das Antas, em 1914 e em 1917, respectivamente; na margem direita, foram demarcadas as colônias Caçador e Rio Preto, tendo como sede a Vila de Caçador. Vitor Kurudz¹⁸, agrimensor do Departamento de Terras da Brazil Development e Colonization Company, em Curitiba, foi quem dividiu esses hectares e, em 1918, quando chegaram os primeiros colonos italianos, seu Barracão era a referência daquelas famílias. Muitos tiveram que atravessar de botes o Rio do Peixe a fim de chegar ao outro lado da vila.

A empresa Theodoro e Capelle organizou a propaganda da Vila Caçador nas antigas colônias italianas gaúcha de Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, São Marcos, Bento Gonçalves, Garibaldi, Carlos Barbosa, Antonio Prado, Veranópolis, Nova Bassano, Guaporé, Muçum, Serafina Correa, Casca, Marau, Encantado e Nova Bréscia (THOMÉ, 1993).

Os imigrantes vindos do Rio Grande do Sul apresentavam diferenças em relação ao tipo de produção econômica. Existiam os imigrantes-colonos que somente trabalharam na terra no Rio Grande. Na maioria das vezes, não conseguiram acumular muito capital econômico, tendo que ficar com terras menores nas vilas do oeste catarinense, por apresentarem um preço mais acessível. Outros colonos, ainda em terras gaúchas, dedicaram-se à exploração madeireira, no que concerne à plantação, extração e serragem da madeira. A atividade lhes proporcionou um maior volume de capital econômico e, ao chegar a Santa Catarina, puderam escolher terras melhores e maiores. A eles podemos chamar de colonos-

¹⁷ Dessa forma, a construção do Colégio Aurora em 1928 na Vila de Santelmo, quebra com a perspectiva que associa a cultura italiana a edificações de igrejas.

¹⁸ Este austríaco-romeno exerceu grande importância política na região oeste catarinense, principalmente nos arredores de Caçador. Responsável pela construção de estradas e dono de empresa colonizadora, Kurudz será o doador das terras para a construção do Colégio Aurora. Além disso, era uma liderança da cidade que depois lutará para a emancipação política das vilas de Santelmo e Rio Caçador.

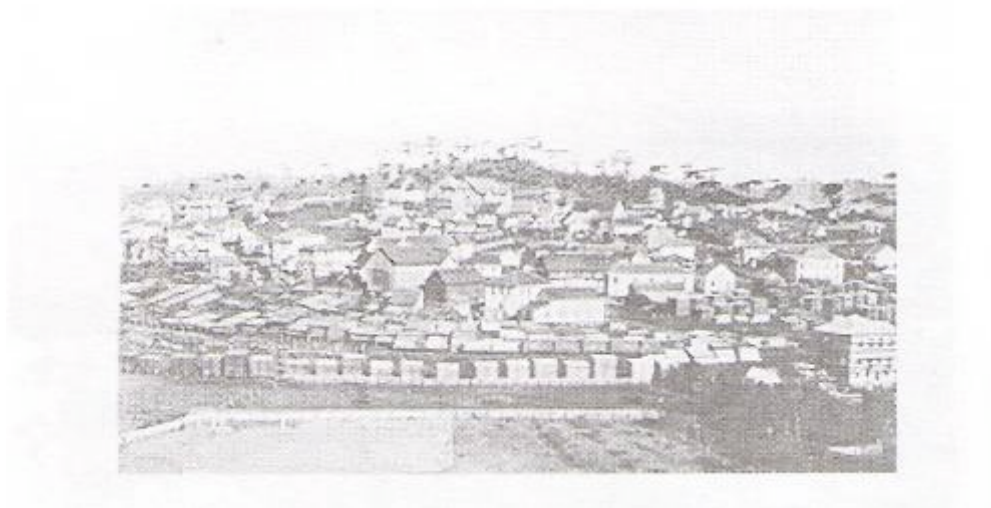
industriais, segundo Renk (1997), pois, muitos além das serrarias continuavam a trabalhar com a agricultura.

Os imigrantes-industriais vieram para Caçador atrás dos grandes campos de pinheiros que as antigas fazendas abrigavam. Todas essas terras, que viriam a compor o município bem como a região oeste de Santa Catarina, eram ricas em pinhais e madeiras nobres, como a imbuia, o cedro, a palmeira e a canela. Para explorar a mata e construir suas indústrias madeireiras, eles se estabeleceram no interior da Vila adquirindo mais que um lote, sendo as medidas em alqueires¹⁹; em contrapartida, os colonos-agricultores mediam os seus lotes em hectares, que variavam entre 25 e 50.

Os italianos se apressaram na instalação das serrarias, fazendo concorrência à Lumber²⁰ que, com uma sede em Calmon e outra em Três Barras, reinava absoluta no corte e serragem da madeira. Em 1944 Caçador apresentava grande exportação de pinho serrado, caixas de madeira, palitos, cabos de vassoura, compensados e, em 1948, o município foi declarado o maior exportador de pinho da América do Sul. A extração da madeira é, ainda hoje, umas das principais atividades econômicas da cidade, matéria-prima para a indústria moveleira.²¹

Figura 1 – Caçador: Capital da Madeira

HISTÓRIA POLÍTICA E TRAJETÓRIA DO LEGISLATIVO CAÇADORENSE



Fonte: VALENTINE, 2004

¹⁹ (...) naquela época cada pinhal fechado possuía em média 1.500 pinheiros por alqueire. (THOMÉ, 1993, p. 52)

²⁰ Southern Brazil Lumber and Colonization, subsidiária da Brasil Railway, empresa responsável pela exploração das terras marginais ao Rio do Peixe.

²¹ A economia de Caçador desenvolveu-se através da extração e industrialização da madeira e do reflorestamento. A agricultura emerge como nova opção de geração de divisas, com destaque para os hortifrutigranjeiros. Além disso, Caçador é considerado o maior produtor de tomates do sul do Brasil. Disponível em: www.sc.gov.br/portalturismo/Default. Acessado em: 22 maio 2008.

Na Figura 1, do ano de 1937, é possível perceber o potencial madeireiro da cidade. Ao redor das casas estavam as incontáveis pilhas, esperando os vagões para serem transportadas.

Em Caçador existiam ainda imigrantes não agricultores que descendiam de italianos, alemães, sírio-libaneses e poloneses. Eles se estabeleceram no centro da vila de Rio Caçador, próximo à estação da estrada de ferro. Com seus diversificados negócios, carpintarias, alfaiatarias, barbearias, botequins, moinhos, engenhos, oficinas, selarias, ferrarias, restaurantes, sapatarias e casas de negócios, foram responsáveis pelo crescimento do comércio na região.

Nilson Thomé, em 1993, ao narrar a história da imigração italiana em Caçador, através de uma pesquisa de campo em que descreveu o início da colonização e procurou registrar todos os sobrenomes italianos ainda presentes na cidade, estabeleceu uma divisão econômica no grupo étnico:

Já na década de 30 os imigrantes italianos de Caçador estavam estratificados economicamente em duas classes: os pobres eram os chamados “colonos”, residentes em suas terras na zona rural onde se dedicavam às atividades agrícolas; os ricos eram os “industrialistas” que moravam na cidade e que enriqueciam com a atividade madeireira, nesta categoria incluindo aqueles que moravam no interior junto às suas serrarias. Poderia ser considerada classe média o conjunto dos italianos da cidade que se dedicavam ao comércio e a explorar oficinas de consertos (THOMÉ, 1993, p. 63).

Mesmo que utilizando expressões comuns, como pobre, rico e classe média e sendo um estudo sem sustentação teórica, o autor nos fornece dados empíricos possíveis de serem utilizados em nosso trabalho, em virtude da pouca quantidade de pesquisas estatísticas envolvendo as décadas iniciais da ocupação italiana no território caçadoreense. Dessa forma, importa-nos perceber a referida divisão dentro do grupo de imigrantes italianos, pois no momento vimos não uma homogeneidade dentro do campo cultural, mas sim uma diferenciação que se caracteriza pelo acúmulo de capital econômico.

As estratégias que buscam a distinção, segundo Pierre Bourdieu, estão diretamente associadas ao volume dos diferentes tipos de capital. Assim, podemos perceber os imigrantes italianos dentro de um mesmo campo cultural, pois compartilham a etnia, mas também que dentro desse campo um dos fatores de distinção entre os agentes é o acúmulo de capital.

O campo cultural, sendo um “sistema de classificação que oferece aos agentes a oportunidade de colocar em prática suas estratégias de distinção”, faz parte do que Bourdieu entende como espaço social, o qual é composto por uma pluralidade de campos relativamente

autônomos; cada um deles define suas maneiras específicas de dominação e estabelece suas próprias regras (VALLE, 2007, p.128). O assunto será tratado mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Antes dos imigrantes europeus, as terras do oeste catarinense haviam sido habitadas, como vimos no início do capítulo, por sertanejos, bandeirantes, e seus descendentes, os chamados caboclos, ainda presentes na ocupação do território que julgavam como seu.

É neste momento que se estabelecem as diferenças e que o grupo social dos imigrantes italianos, querendo marcar uma posição dentro daquele espaço social, deixam as diferenças internas, principalmente no que se refere ao acúmulo de capital econômico e, através da cultura em comum, se fortalecem, deixando de considerar o caboclo como o antigo morador da região e construindo um discurso do pioneirismo fundador.

1.3 – Fronteiras

A colonização, além do processo de expropriação, representou o momento da descoberta da diferença, da existência e da imposição de outro sistema, aquele do italiano.

(RENK, 1997)

No ano de 1978, em Caçador, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de traçar o perfil étnico da população. Nesse levantamento de dados, registrou-se que 38,75% dos habitantes se declaravam de origem italiana, sendo o grupo predominante. Seguiu-se o português, com 19,38%; depois o alemão, com 14,87%; em quarto lugar o polonês, com 4,97%; em quinto, o espanhol, com 2,40%; mais adiante o africano com 1,02% e o ucraniano, com 1,0% (THOMÉ, 1978).

No mesmo trabalho, registra-se o grupo social denominado “nativos brasileiros”, representando 14,12% do total. Essa porcentagem não é baixa, ficando bem próxima à dos alemães. Em 1934, a presença do italiano era ainda mais importante e, por isso, foi a mais influente, impondo aos caboclos ou “nativos brasileiros” a sua cultura.

Chama atenção o fato de que até a chegada dos imigrantes a padroeira da Vila de Rio Caçador era Nossa Senhora Aparecida. Quando da construção da primeira igreja da cidade, que seria também a paróquia, o santo escolhido como padroeiro foi São Francisco de Assis. Santo italiano, nascido em Francesco Bernardini, Assis, em 1181, foi um frade católico fundador da Ordem dos Padres Franciscanos e é conhecido como o santo patrono dos animais

e do meio ambiente pela atenção que dispensava às coisas da natureza. Já Nossa Senhora Aparecida, é uma santa brasileira, muito cultuada pelo povo caboclo.

A mudança que acabamos de referir pode mostrar como a religião tinha importância para os italianos, exercendo um papel de ‘integração cultural’, na tentativa de reconstrução do mundo cultural do imigrante (NODARI, 2001). Por outro lado, deixa clara a imposição da cultura italiana sobre os antigos habitantes da região. Ora, ao chegar naquelas terras, o imigrante branco europeizado trazia consigo o seu ideal de civilização que perpassaria a construção das casas, o modo de vestir chegando até a crença religiosa e educacional. Conforme afirma José Carlos Radin, a ocupação das novas terras do oeste catarinense deu-se num contexto de conflito entre o que era considerado civilização e não civilização (RADIN, 2001). Os não civilizados foram marcados sob a denominação de caboclos. Mas afinal quem eram os caboclos?

Telmo Marcon, em seu trabalho *Memória, história e Cultura*, traz vários questionamentos acerca da denominação “caboclo”. No primeiro capítulo de seu livro, “Espaço e Cultura: os caboclos e a constituição da região”, o autor nos ajuda a “pensar o espaço no contexto das transformações decorrentes da intervenção de distintos sujeitos sociais” (MARCON, 2003, p. 53). Seu universo de análise é o oeste catarinense, mais especificamente o município de Chapecó, onde realizou entrevistas com sujeitos considerados caboclos. Longe de esgotar o trabalho de Marcon, mas sim com o intuito de aproximarmos-nos da discussão, concordamos com sua concepção de espaço, considerando que todo estudo engloba por si só uma análise do espaço em questão, e mais do que isso, de sua historicidade.

Nessa direção, o caboclo é considerado aquele sujeito que já habitava as terras do alto Uruguai desde os séculos XVIII e XIX. No entanto, vários grupos sociais se abrigaram naquelas terras, entre eles os luso-brasileiros remanescentes dos bandeirantes, os foragidos da justiça, perseguidos políticos e colonos, por isso o autor menciona a importância de se relativizar a categoria caboclo, tendo em vista que nem todos os referidos grupos formam um “ser caboclo”.

Para além dos critérios étnicos, Marcon propõe pensarmos o modo de vida desse mesmo grupo. Assim, não só os descendentes da miscigenação do indígena com o luso-brasileiro caracterizam o caboclo, mas principalmente a sua relação com a terra enquanto lavrador e as suas relações com outros grupos sociais.

Nesse caso, caboclo se refere aos mestiços descendentes de índios e brancos, conforme o sentido da palavra em língua tupi. No entanto, a palavra caboclo é largamente utilizada na literatura para designar genericamente o lavrador

nacional pobre, com um sentido mais cultural do que étnico. Atualmente o conceito de caboclo é fortemente marcado pelo aspecto cultural, tanto que a expressão foi utilizada para designar imigrantes alemães que caíram a um nível de vida semelhante ao lavrador nacional ou caboclo (ZARTH, apud: MARCON, 2003, p. 74).

Telmo Marcon recorre a Zarth para considerar que, além da etnia e da cultura, existe ainda a dimensão sociológica na designação cabocla, quando na verdade não existe apenas o caboclo, mas sim grupos que se aproximam dessa categoria. Marcado principalmente pela marginalização quando da abolição da escravatura, o grupo em questão, que não era escravo, mas também estava à margem do sistema, sobrevivia da agricultura de subsistência, como diaristas ou assalariados.

O contato com a terra e a pobreza em que viviam pode ter integrado na categoria vários grupos étnicos, como defende Zarth, ao mencionar os alemães. A marginalização está intimamente ligada à forma pejorativa atribuída à palavra caboclo. Tanto que a chegada dos imigrantes europeus só acentuou tal distanciamento.

O trabalho da antropóloga Arlene Renk, *A luta da erva: um ofício étnico no Oeste Catarinense*, consegue mostrar a demarcação das fronteiras étnicas e sociais entre dois grupos locais das cidades de Vargeão e Ponte Serrada. A partir do cultivo e extração da erva-mate, a autora percebe as diferenças entre o grupo dos “de origem”, os italianos, e o grupo dos “brasileiros”.

A denominação ‘brasileira’ foi utilizada pela estudiosa através dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, nos quais verificou-se uma “aversão destes à designação cabocla”, pois a viam como pejorativa e utilizada pelos imigrantes. Percebe-se também no mesmo trabalho, a marginalização do caboclo/brasileiro após o processo de colonização.

A imigração representou aos brasileiros um retrocesso em sua condição de vida. Se antes eram donos de suas terras, que para eles pertenciam ao Brasil e por isso a identificação como brasileiros, com a colonização se viram obrigados a trabalhar nas terras dos imigrantes, já que as deles haviam sido confiscadas. Nessa direção, diferentemente dos italianos, o deslocamento social é o oposto, pois de patrões, passam a empregados assalariados, o que para os entrevistados caracteriza-se por ser uma situação “estragada” (RENK, 2004). O deslocamento foi transversal, não ascendente, e sim descendente, pois de proprietários passam a assalariados.

O tempo anterior à colonização é visto com melancolia, por saberem que não voltará mais. Tudo mudou: a concepção de trabalho, os valores, os “ritmos temporais” e o que existia passou a ser marginalizado pelos colonos.

Assim, a roça cabocla foi vista como primitiva e atrasada, pois os brasileiros tinham o costume de dividir suas terras de acordo com a plantação das roças e a criação de animais. As primeiras ficavam longe de casa próximas aos cursos d’água. As de criação estavam próximas da casa e ali eram criados os animais domésticos (RENK, 1997).

Outra diferença estava na constituição das famílias. Os italianos acreditavam no casamento monogâmico e indissolúvel, enquanto os brasileiros se “juntavam” e ocorriam muitas separações e novos ajuntamentos, o que era visto com muita preocupação pelos colonos.

O trabalho feminino também era um diferencial: a esposa italiana trabalhava em casa e na roça com seu marido; já os brasileiros não admitiam que os afazeres do campo ficassem com suas mulheres.

O catolicismo era outro fator discordante entre os grupos. Os italianos eram católicos fervorosos, rezavam o terço todos os dias, se confessavam e comungavam periodicamente; a missa também era obrigatória, pelo menos aos domingos. A religião teve um papel significativo, impedindo a ‘caboclicização’ dos imigrantes e exercendo a função de agregadora. No entanto, os brasileiros praticavam o catolicismo popular, acreditavam nos monges, curandeiros e benzedeiros, os quais batizavam e realizavam casamentos. Não havia o costume de ir à missa, até porque, somente com a colonização é que os padres se fizeram presentes.

As diferenças analisadas por Arlene Renk, nos municípios de Vargeão e Ponte Serrada, podem ser transpostas para todo o oeste catarinense, que presenciou o processo de imigração dos colonos europeus. Não se pode negar que o contato desses grupos não tenha resultado em nenhuma forma de compartilhamento; seria impossível pensar que não há trocas; no entanto, verifica-se que houve a predominância de um grupo sobre outro, principalmente dos “de origem” até o final dos anos trinta.

Eunice Nodari, em sua tese “A renegociação da etnicidade no oeste de Santa Catarina (1917-1954)”, analisa o compartilhamento entre as diversas etnias, o que, para a autora, acontecia principalmente nas festas, nas missas e nas celebrações. O mesmo estudo deixa claro que, se nas décadas de 20 e 30 do século passado, os ítalo e teutos marcam suas posições, no final da década de trinta, com o Estado Novo, há uma mudança em relação ao discurso étnico, pois naquele momento, com a campanha da nacionalização, os “de origem” foram perseguidos, tendo que abdicar de sua cultura em detrimento da brasileira.

Principalmente a partir de 1937 existe uma mudança em relação à visão relacionada aos imigrantes italianos: a intensa política de nacionalização imposta pelo governo de Getúlio Vargas contribui para um preconceito em relação aos imigrantes europeus. Assim,

No pós-revolução de 30 de Getúlio Vargas e no pós-revolução constitucionista de 32, a situação agravou-se com a ditadura do Estado Novo e com os tristes tempos da Segunda Guerra Mundial. Muitos imigrantes eram rotulados de quinta-coluna. Olhados com desconfiança por autoridades, necessitavam de salvo-condutos para viajar e não mais podiam se reunir nos botecos para ouvir rádio e comentar acontecimentos (THOMÉ, 1993, p. 55).

Dessa forma, a política anti-imigração contribuiu para que os caboclos-brasileiros, naquele momento, pudessem exercer de certa maneira a posição dominante em relação à dos colonos, principalmente dos italianos, já que eram a maioria na cidade. Podemos dialogar com Banton, quando considera que nas situações intergrupais as minorias são definidas de dois modos diferentes:

por si mesmas e pela maioria. Há duas fronteiras, uma de inclusão, refletindo o reconhecimento que os membros da minoria têm uns dos outros como pertencentes a uma unidade, e uma de exclusão, que reflete o modo como a seção mais poderosa da população define uma categoria social menos poderosa como um grupo que deve ser posto de lado. Quando uma maioria exclui uma categoria da população da participação em qualquer área da vida social, o normal é que esta se mobilize em defesa de seus próprios interesses e construa uma fronteira inclusiva. As bases das fronteiras inclusivas são, regra geral, as crenças sobre a nacionalidade comum, a mesma etnia e a mesma religião (BANTON, apud Fiori, 2003, p. 147).

Tais considerações nos permitem entender que, num primeiro momento, os italianos, por serem a maioria e por terem o discurso do branqueamento e europeização a seu favor, definiram os caboclos como os inferiores; estes, por sua vez, se reconheceram como uma unidade que talvez nem existisse de fato antes da colonização.

Com a outorgação do Estado Novo e a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o discurso muda de posição, e nesse momento os excluídos e perigosos são os italianos, que constroem, no dizer de Banton, fronteiras inclusivas em torno de sua etnia, crença, nacionalidade e religião.

Todavia, temos que considerar que essa cultura brasileira, intensificada²² pelo governo de Getúlio Vargas, principalmente pós 1937, estava ligada à formação de uma identidade nacional visando à unidade do País. Mas o que se queria privilegiar eram os ideais das elites brasileiras, muitas delas descendentes de tradicionais famílias portuguesas. E o brasileiro/caboclo, de certa forma, continuava à margem do perfil ideal de cidadão brasileiro.

Por isso, mesmo que naquele momento os ítálos tenham sido marginalizados, ainda assim, nos tempos atuais sua influência pode ser observada em Caçador, por exemplo, quando o discurso predominante ainda é o do italiano. Foi a etnia mais forte e que mais marcas deixou na constituição da cidade, e que também na festa das etnias está mais presente na decoração das lojas, com uvas e trajes típicos. Também é considerada no site oficial do estado de Santa Catarina como a etnia formadora do município de Caçador.²³

As fronteiras podem ter sido demarcadas pelos dois grupos, entretanto, os “de origem”, por ocuparem uma posição hegemônica no espaço social, têm e tiveram mais condições para afirmarem a sua narrativa e demarcarem as suas fronteiras como as legítimas. O que, por sua vez, naturalizou seu conjunto de práticas como o identificador do povo Caçadoreense.

Aos imigrantes foi dada a oportunidade da escolarização, por meio do que, muitas vezes, uma trajetória de vida destinada ao campo, era transposta, e pela via da escolarização, muitos dos descendentes conseguiram ocupar cargos importantes na maquinaria estatal e também nas empresas particulares.

Foram eles, os egressos do Colégio Aurora, que escreveram a história e que lhes atribuíram o lugar do herói desbravador, que trouxe o progresso e a civilidade ao construir escolas, igrejas, casas de comércio, indústrias geradoras de energia elétrica, pontes, edifícios, bancos. A fala autorizada ainda é a destas pessoas, mesmo que atualmente exista um reavivamento da cultura cabocla, mas que está ligada à Guerra do Contestado.

As fronteiras foram demarcadas desde a chegada dos migrantes: colono como independente, o dono, e o brasileiro como subordinado. A construção das fronteiras se deu na

²² Segundo trabalho de Tatiane Virtuosos, “Entende-se a Primeira Campanha de Nacionalização do Ensino de 1911 a 1936 e a Segunda Campanha de Nacionalização do Ensino de 1937 a 1945. Essa diferenciação deve-se às especificidades inerentes a cada período. Neide Fiori (1975) entende que a nacionalização do ensino catarinense teve início em 1911, com Orestes Guimarães. Segundo a autora, a nacionalização no início da República se desenvolveu por meio de uma assimilação cultural progressiva, enquanto que na década de 1930, a nacionalização passou a assumir um caráter coercitivo (VIRTUOSO, 2008, p. 14).

²³ No site do Estado de Santa Catarina referente à cidade de Caçador, o item origem assinala somente a etnia italiana como formadora do povo caçadoreense. Disponível em: www.sc.gov.br/portalturismo/Default. Acessado em 22 maio 2008.

afirmação das identidades étnicas, e na negação do outro, justamente o antigo morador das terras em questão. Para se afirmar como mais capaz, foi necessário ver no outro o incapaz e atribuir à sua cultura um lugar inferior.

2 UM COLÉGIO, UMA DISTINÇÃO

A história da imigração no Brasil tende a caracterizar as etnias alemãs e italianas com base na construção de escolas e igrejas, respectivamente. Comumente se identifica os italianos com imigrantes ignorantes que não viam a necessidade de instrução escolar para seus descendentes, preferindo ter a igreja como principal formadora de suas famílias. Enquanto a moral católica construiria o *habitus* dos italianos, os imigrantes alemães priorizariam as escolas por constituírem o lugar da preservação da sua cultura, pois era nos colégios que se transmitia o aprendizado da língua.

Nossa pesquisa tem como foco o Colégio Aurora, de Caçador, fundado e dirigido pelo casal de imigrantes italianos Dante Mosconi e Albina Bortolotti Mosconi. Sua construção, em 1928, na Vila de Santelmo, derruba a hipótese que associa a cultura italiana sobretudo à edificação de igrejas. Esta será nossa tese durante todo o trabalho. Um colégio, distinto pela variedade de cursos oferecidos, pela edificação imponente, pela equiparação a escolas oficiais de níveis estadual e federal, e que, ao mesmo tempo, não rompia com a doutrina católica, mas a reafirmava.

O educandário pode ser enquadrado no modelo de “escola particular italiana” registrado por Lúcio Kreutz, tendo em vista que o foi construído numa região carente de escolas públicas, e que inicialmente funcionava com a ajuda dos moradores das vilas Santelmo e Rio Caçador (KREUTZ, 2000). Da mesma forma, não demonstrou possuir o caráter étnico italiano, mas sim o objetivo da formação de cidadãos brasileiros, mesmo tendo seu diretor, Dante Mosconi, permanecido com a nacionalidade italiana.²⁴

Neste capítulo trabalharemos primeiramente com a fundação do Colégio: as dificuldades encontradas pelo casal e o auxílio da população caçadoreense para a concretização de um estabelecimento que garantisse a instrução de suas crianças. Num segundo momento, retrataremos a construção do novo prédio do Colégio, os cursos oferecidos e os processos de equiparação de alguns deles aos estabelecimentos de nível federal e estadual. Por último, tentaremos traçar a trajetória do casal de professores, desde a sua formação na Europa, as influências familiares até a vinda para o Brasil.

²⁴ Ao ser perguntado acerca do porquê da não nacionalização, Dante é enfático: “como poderei ensinar patriotismo aos meus alunos se renegar a minha pátria?”.

2.1 A fundação do Colégio Aurora

No início do processo de colonização do oeste catarinense, a intenção das empresas e do governo estadual era a de que, nas vilas, fossem construídas igrejas e escolas para dar um ar de civilidade àquelas terras consideradas incultas. Pequenas escolas foram construídas e igrejas edificadas, e em 1928, nas terras da Vila Santelmo, um casal de imigrantes italianos realizou um sonho: a construção de um colégio. O nascer do sol e a luz que o fenômeno proporciona fazem parte de um dos tantos espetáculos da natureza; essa visão no planalto cercado de araucárias e pinheiros tornou a paisagem ainda mais bela, e Aurora foi o nome escolhido para dar vida ao antigo sonho.

A data de fundação do Colégio Aurora se dá em 1º de outubro de 1928. A idealização e abertura desse educandário couberam ao casal Dante Mosconi e Albina Bortolotti Mosconi. Ele nasceu a 1º de novembro de 1892, em Bérgamo, na região da Lombardia, Itália. Estudou arquitetura na Suíça. Ao retornar a sua terra natal, reencontrou sua prima Albina Bortolotti, também nascida em Bérgamo. Casaram-se em 1915, um ano após a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Dante trabalhou algum tempo na reconstrução de pontes destruídas pelo conflito armado. Albina, que era normalista, há algum tempo correspondia-se com o seu tio, Dom Bortolotti, que era padre, radicado no Peru, e estimulava a sobrinha para exercer o magistério na América, onde havia grande carência de professores.

Optaram pelo Brasil, chegando a São Paulo em 1923. Após uma curta passagem pelo estado paulista, migram para o Rio Grande do Sul, fixando-se em Sarandi²⁵. Em seguida instalam-se em Passo Fundo, onde Albina lecionava francês e matemática no Colégio dos Irmãos Maristas, congregação que estava se consolidando em todo o estado sulino no âmbito da educação. Seu marido, por sua vez, continuou trabalhando em projetos e construções, até mesmo da Prefeitura Municipal.

Informado de que Curitiba era uma cidade com ótima perspectiva profissional, o casal toma o trem de Passo Fundo com destino ao Paraná; no entanto, mais ou menos em Cruzeiro (hoje Joaçaba), encontraram Leônidas Coelho de Souza, engenheiro e proprietário de

²⁵ Na época, o governo de Artur Bernardes estava enfrentando a Revolução de 1924 – um dos movimentos do Tenentismo –, liderada por Luiz Carlos Prestes. A revolta chegou aos estados da federação, inclusive ao Rio Grande do Sul, tomando dimensões de uma revolta regional. Nesse momento o casal presenciava os desmandos dos coronéis locais. Dante, que tomou uma posição contrária aos comandantes locais, foi preso e ameaçado de fuzilamento. Entretanto, como era conhecido como o “Doutor Mosconi”, foi chamado para operar o filho do comandante. Dante, que aceitou sem dizer que era apenas arquiteto, salvou a vida do menino e a sua (RAISEL, 1984).

uma empresa de colonização na região oeste de Santa Catarina. Ele, que se tornaria o primeiro prefeito de Caçador, convida o distinto casal a se estabelecer na vila de rio Caçador, “onde se lutava ativamente para a criação do município, lugar de grande futuro, com população crescente, mas absolutamente carente de escolas, médicos, paróquia, assim como de homens de espírito de grandes iniciativas para promover o seu progresso” (RAISEL, 1984, p. 8).

Com a ajuda de moradores, inicialmente de Pedro Bortolon²⁶, que cedeu duas casas de madeira, o casal inicia as aulas. Na casa grande de esquina, localizava-se a residência dos diretores, a administração do colégio, a sala de estudos para os internos e os dormitórios para poucas moças internas. Uma casinha no fundo do pátio servia de dormitório para rapazes. As acomodações eram precárias, não havia luz elétrica nem instalações sanitárias. O banho matinal obrigatório era sempre frio, no verão e no inverno.

As aulas eram ministradas na outra casa de madeira, onde os estudantes, em colunas de dois, acompanhavam Dona Albina. No início funcionavam no colégio o curso primário, o de Guarda-Livros²⁷ e o Normal²⁸. Os recursos eram poucos e Dona Albina, ajudada pelos próprios alunos, preparava as refeições. Antes mesmo de iniciarem as aulas no período da manhã, ela deixava o feijão e o aipim cozidos para quando todos voltassem para o almoço. As outras tarefas de limpeza cabiam aos estudantes bolsistas que, não podendo pagar mensalidade, cumpriam afazeres em troca do ensino.

No tempo dos Mosconi, a dona Albina mandava lá dentro, a disciplina era ela que cuidava. Nós chegávamos no colégio no começo do ano, então faziam reunião para os internos e dizia como é que era: Vocês têm que se comportar aqui como se estivessem numa família e eu sou a segunda mãe de vocês, quer dizer que então havia sempre um relacionamento muito bom. E tinha um sistema de tarefas, os alunos tinham que colaborar com a limpeza. Então escolhiam as tarefas, e eu como estava lá de favor eu pegava logo a tarefa que ninguém queria, ajudante de cozinheiro, diz que quem trabalha na cozinha passa bem. Tinha o encarregado de limpar os pratos, outro varrer as salas de aula, não era obrigatório, mas ninguém se recusava (PAGANELLI, 2006, p. 1).²⁹

²⁶ Em 1923 com o advento de Rio Caçador a Distrito, e com a grande quantidade de madeira extraída, Pedro Bortolon, que era sócio de Vítor Kurudz na companhia colonizadora, construiu uma ponte de madeira coberta sobre o Rio do Peixe, facilitando o acesso ao Distrito de Santelmo, onde se localizava o colégio. Contam os ex-alunos do Aurora que a noite dava muito medo de passar nessa ponte, pela escuridão, já que, naquele tempo, a energia elétrica ainda não havia chegado àquelas terras.

²⁷ O Curso de Guarda-livros se enquadrava no 2º ciclo do Curso Médio do Ensino Comercial e tinha a duração de dois anos (ROMANELLI, 1985, p. 139).

²⁸ O curso Normal funcionava no Colégio Aurora desde 1930.

²⁹ Seu Domingos Paganelli tinha muito carinho e gratidão pelo casal Mosconi, por isso encontramos nas suas memórias essa visão maternal em relação à Dona Albina. Ele guardava lindas lembranças desse casal, como ele mesmo fala, ela foi sua segunda mãe e o Aurora sua segunda família. Domingos Paganelli foi um dos poucos alunos do casal de italianos que tivemos a oportunidade de entrevistar; por isso, ao longo do trabalho, consideraremos seus depoimentos, e também seu livro de memórias, pois entendemos que a História da Educação, ao se aproximar da História Cultural, dialoga com outras fontes, que não somente as oficiais

Em 1929, Dante Mosconi fundou o Tiro de Guerra nº 568³⁰, com sede no próprio colégio. A questão étnica, neste momento, foi um obstáculo para o alcance da licença, pois os Tiros de Guerra são instituições subvencionadas pelo exército e uma das prerrogativas é a nacionalidade brasileira. Mas a instalação de um polo do serviço militar no meio oeste catarinense facilitaria a vida de muitos jovens agricultores em idade de alistamento, ainda mais porque o Batalhão localizava-se dentro de uma instituição escolar, o que permitiria a eles a continuação de seus estudos.

Os Tiros de Guerra são subordinados às Regiões Militares em que se encontram. Além de propiciar a prestação do serviço militar, têm como objetivos:

- Contribuir para estimular a interiorização e evitar o êxodo rural;
- Constituir-se em polos difusores do civismo, da cidadania e do patriotismo;
- Colaborar em atividades complementares, mediante convênio com Órgãos Federais, Estaduais e Municipais no funcionamento de ensino profissionalizante em suas dependências e na utilização das mesmas em práticas cívicas, esportivas em benefício da comunidade local;
- Atuar na Defesa Interna e Territorial;
- Participar na Defesa Civil; e
- Colaborar em projetos de Ação Comunitária (QUIXERAMOBIM...).

A partir da instalação do Tiro de Guerra nº 568 (figura 2), muitos rapazes de 18 anos ou mais se mudaram para Caçador, a fim de concluir o serviço militar, com o que eles compartilhariam os estudos no Colégio Aurora no período vespertino, enquanto nas manhãs dedicariam o tempo aos treinamentos do Tiro.

(NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Chagas de. “Historiografia da educação e fontes”. Cadernos ANPED, N. 5,set. 1993. p. 7-64).

³⁰ Os Tiros-de-Guerra (TG) são uma experiência brasileira vigente desde o início do século XX, quando em 7 de setembro de 1902, ANTONIO CARLOS LOPES fundou na cidade do Rio Grande-RS uma sociedade de Tiro ao Alvo com finalidades militares e que, depois de 1916, foram impulsionados pela pregação patriótica de OLAVO BILAC, patrono do Serviço Militar, resultando, como consequência, sobretudo de um esforço comunitário municipal. Os Tiros-de-Guerra (TG), Órgãos de Formação da Reserva (OFR), que possibilitam a prestação do Serviço Militar inicial, no município sede, dos convocados não incorporados em Organização Militar da Ativa (OMA), de modo a atender à instrução, conciliando o trabalho e o estudo do cidadão. www.quixeramobim.ce.gov.br/tg10020/?pag=TG

Figura 2 – Batalhão do Tiro de Guerra 568 anexo ao Colégio Aurora – Anos 30



Fonte: Nilson Thomé

Mas a iniciativa de criar um Tiro de Guerra vinculado ao exército ajudaria a confirmar a intenção dos diretores do colégio, qual seja, a de formar cidadãos brasileiros, já que esses jovens descendentes de imigrantes europeus seriam formados para ingressar nas Forças Armadas do Brasil. Mesmo tendo um diretor italiano, o Colégio Aurora afirmava, com a anexação de um Tiro de Guerra, que o seu currículo não tinha como intenção disseminar a cultura italiana.

Com o aumento do número de alunos, principalmente pela abertura do Tiro de Guerra, no ano de 1930 tem início a construção do novo prédio do colégio.

2.2 A construção do novo prédio e a oficialização dos cursos

As duas casas de madeira que por quase um ano abrigaram a população escolar do Colégio Aurora, não conseguiam mais suportar o grande contingente de alunos. Com a criação do Tiro de Guerra, o colégio passou a abrigar jovens de outras cidades e das zonas rurais do meio oeste, em regime de internato. Assim, era necessária, então, uma nova construção que, além das salas de aula, conseguisse abrigar alunos de outras localidades.

No dia 2 de janeiro de 1930, iniciou-se a construção do novo prédio de madeira do Colégio Aurora, nas terras doadas por Victor Kurudz, no bairro Santelmo³¹. O projeto

³¹ Vitor Kurudz, sendo engenheiro, assumirá algumas aulas de desenho e alemão.

arquitetônico foi todo elaborado pelo diretor Dante Mosconi. A limpeza do terreno era feita pelos alunos nos horários livres, principalmente a área que iria abrigar o campo de futebol. A construção era notícia nos jornais da cidade de Porto União:

Localizado em um pitoresco e aprazível sítio, onde o pinheral esguio se estende soberbo e majestoso, como querer alcatruzar-se ao infinito o prédio em apreço apresenta-se como o mais elegante e confortável dos estabelecimentos congêneres de que se tem notícia, tal o feitio moderno, que lhe imprimiu o seu proprietário, o engenheiro Dante Mosconi (O COMÉRCIO, 1930, p. 2).

O traço geométrico moderno do edifício (Figura 3), aliado ao espaço privilegiado, no alto da Vila Santelmo, onde os pinheirais majestosos emolduravam a construção, realmente marcavam um novo estilo de engenharia para a época. A matéria jornalística continuava ainda engrandecendo o casal pelos seus esforços por levar adiante a sua “obra patriótica”, devendo o povo de Santelmo e Caçador agradecer a este abnegado casal e entregar-lhes a sua mocidade para que, através da escolarização proposta pelo colégio, estes jovens pudessem “servir e engrandecer a Pátria querida” (O COMÉRCIO, 1930, p. 2).

A construção do Colégio Aurora não foi um marco não só para a vila de Santelmo, mas para todo o oeste catarinense, haja vista a imponência do edifício. Segundo conversas com ex-alunos, o prédio virou atração turística para muitos viajantes que passavam pela estação da estrada de ferro Rio Caçador (FAORO, 2006).

Figura 3 – Prédio do Ginásio Aurora na década de 1930



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

Um edifício de dois andares todo de madeira, possuindo um porão e um sótão e com o telhado bem diferenciado para as construções da época. A vista em destaque da escada que leva ao primeiro andar indica o nível superior do edifício. Segundo a arquiteta Graciela Piñero³², ele apresenta uma típica arquitetura educacional de início do século XX, com influência neoclássica do XIX. Mistura a simetria das plantas e fachadas de Andréa Palladio³³ com o telhado de características austríacas.

Os edifícios civis clássicos mostravam forma e função por isso: o térreo, de pé direito mais baixo para serviços, manutenção, banheiros, depósitos etc; primeiro andar com pé direito maior mostra a simetria da fachada e as janelas altas, para recepção, diretoria, salas de aulas, sala de professores, etc; segundo andar deve repetir salas de aulas, ou

³² Graciela Piñero analisou o edifício do Colégio Aurora a pedido da pesquisadora. A arquiteta é formada pela Universidade de La Plata, na Argentina. <http://www.graciela.arq.br/graciela.asp>.

³³ Famoso arquiteto italiano (1508-1580). Concebeu a Arquitetura como uma organização de espaços regulados por leis matemáticas e harmônicas, tendo projetado fachadas em função da planimetria e volumetria internas das respectivas casas.

dormitórios de estudantes; o sótão, era reservado para acomodar dormitórios de funcionários, rouparias, depósitos etc. (PIÑERO..., 2008).

A origem de Dante, Bérgamo³⁴, norte da Itália, tendo sido dominada pelo império austríaco entre 1814-1859, explicaria, segundo a arquiteta, a estrutura do telhado com telha de barro e inclinação para receber as Neves do Inverno, as janelas do telhado ou mansardas são uma referência à arquitetura austríaca.

Segundo Escolano (2001, p. 26), a arquitetura escolar “é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”. O espaço-escola é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores” da criança, sendo assim um elemento do currículo.

A área do colégio era bem distribuída. No primeiro piso, um refeitório e as salas de aula, em número de cinco. Além disso, existiam a sala de ciências naturais, um gabinete mecanográfico, um gabinete de ciências naturais, física e química e a sala de administração. No segundo andar estava o dormitório dos alunos internos, que chegava a abrigar em média 90 alunos. Como registra Nilson Thomé,

as instalações do internato eram consideradas ótimas: o dormitório, com 25 janelas, localizava-se no segundo andar, medindo 392,00 m², com 90 camas de madeira ladeadas por bidês. A sala de banhos tinha 14 chuveiros e 20 pias louçadas (THOMÉ, 1993, p. 64).

No sótão, que se localizava no quarto pavimento, ficava a rouparia, onde cada aluno tinha seu armário individual. A cozinha foi construída na parte externa ao edifício e era de alvenaria. Ainda na parte externa, em frente ao prédio, ficava o campo de futebol, onde eram realizadas as aulas de educação física (Figura 4).

³⁴Em 1859 Giuseppe Garibaldi toma a região de Bérgamo, Lombardia, na luta pela unificação do estado italiano, que só terá fim em 1870, com a tomada de Roma. Disponível em: <http://www.comune.bergamo.it>

Figura 4 – Educação Física no campo do Ginásio Aurora



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

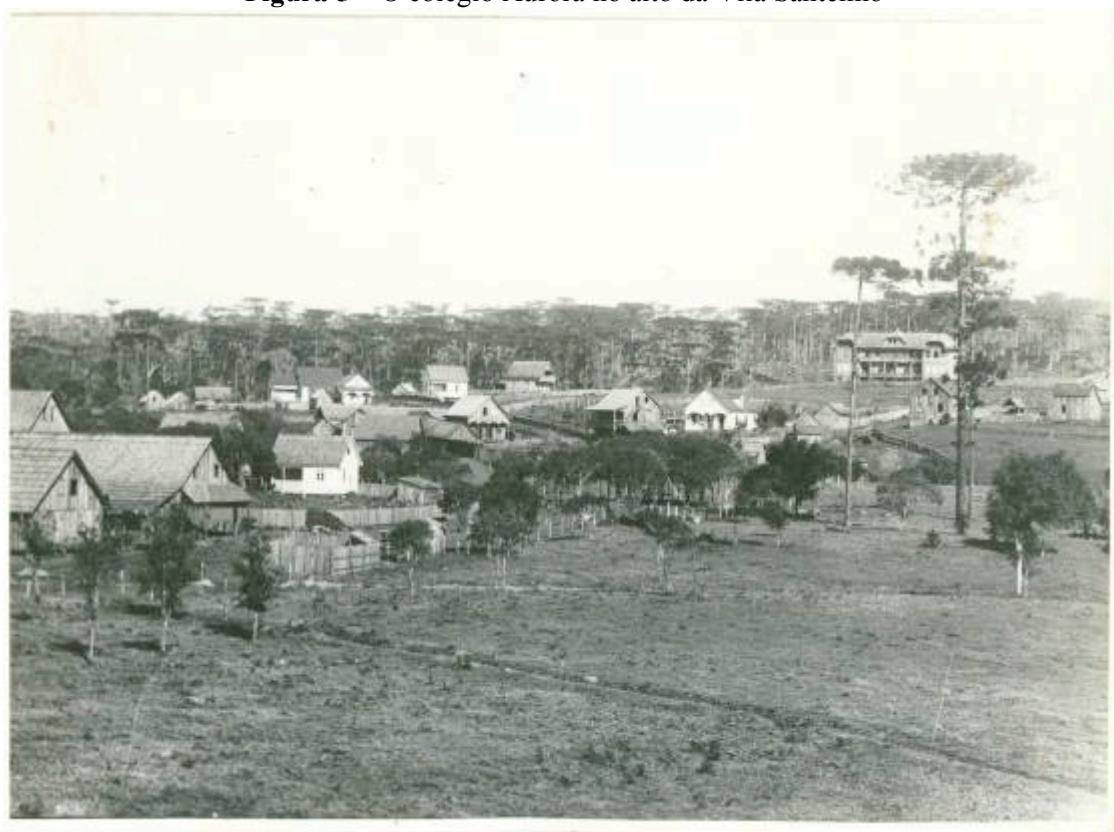
Para Antônio Viñao Frago (2001, p. 61), “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção”. Essa arquitetura que significa o espaço, atribuindo-lhe uma função pode ter diferentes características, uma delas é a escolar. O edifício do Colégio Aurora marcou a vila Santelmo a partir de 1930. Provavelmente sua localização seria um espaço ermo e desabitado do território de Caçador, não fosse a edificação de tal colégio.

Após a sua construção, o local não só ganhou utilidade pública como acabou se constituindo num bairro residencial que distribuía em seu entorno casas, ruas e, posteriormente, o comércio. Como ainda não existia uma Igreja nas vilas de Santelmo e Rio Caçador, o colégio que abrigava uma capela servia como espaço religioso, o padre paroquial se deslocava periodicamente até a escola para realizar as missas dominicais.

O colégio também marcava a distinção. Sua localização (Figura 5) assinalava a posição de imponência da instituição em comparação com as outras casas da vila. O prédio contrastava com todo o bairro, não só por estar localizado em local privilegiado, mas também

por possuir uma arquitetura suntuosa³⁵, normalmente reservada a igrejas ou prédios públicos, como prefeituras. Em contrapartida, as casas bem modestas de madeira sem sofisticação arquitetônica denunciavam a realidade econômica da população e indicavam o perfil cultural e social dos moradores.

Figura 5 – O colégio Aurora no alto da Vila Santelmo



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

A arquitetura da escola representou as mudanças trazidas pela colonização europeia ao oeste catarinense e contribuiu para a demarcação das fronteiras sociais que colocaram o caboclo na sua condição de dominado, não se mantendo nem como trabalhador das grandes fazendas.

Mas acima de tudo este colégio representava a distinção dos seus diretores, pois o contraste não se dava só em relação às casas dos caboclos e sim a todas as residências da cidade. Os traços diferenciados de Dante e Albina não só marcaram o edifício do Colégio Aurora como a formação dos filhos dos imigrantes europeus.

³⁵ A discussão acerca da construção de prédios para escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos está presente no trabalho de FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte – 1906/1918". Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: FE/USP, 1996.

2.2.1 Os cursos oferecidos

No Colégio Aurora as turmas eram mistas, não havia separação entre os sexos. O colégio era particular³⁶ e cobrava mensalidades; no entanto, havia muitos alunos bolsistas, o que de certa forma ajudou para a aceleração da crise financeira que enfrentaria nos anos seguintes.

Em 1931 foi oficializado o Curso de Guarda-Livros do Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou-se o Ensino Comercial nos níveis médio e superior e regulamentou-se a profissão de contador. Segundo Romanelli, pelo decreto os cursos ficaram estruturados da seguinte forma:

Cursos médios: 1º ciclo – curso propedêutico, de 3 anos; curso de auxiliar de comércio, de 2 anos; 2º ciclo – cursos técnicos de secretários, de 1 ano; **guarda-livros**, de 2 anos; administrador-vendedor, de 2 anos; atuário, de 3 anos; perito contador, de 3 anos.

Curso superior: curso superior de finanças, de 3 anos (ROMANELLI, 1985, p. 138).

No Colégio Aurora só funcionava o curso de Guarda-Livros que, como é possível ler na citação anterior, era um curso do 2º ciclo do nível médio com uma duração de dois anos. Para o ingresso nos cursos do 2º ciclo era exigida a conclusão num dos cursos do 1º ciclo ou da 5ª série do curso secundário fundamental. Sendo um curso profissionalizante, pela legislação da época, o curso de Guarda-Livros tinha o caráter terminal, não possibilitando o acesso ao curso superior.

A formação da primeira turma de “Guarda-Livros”, sob a responsabilidade do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, ocorreu em 1930. A turma não era apenas a primeira a ser formada no Colégio Aurora, mas também a primeira turma de contadores do oeste catarinense. Os contadores formados eram Luiz Driessen Sobrinho, Guilherme Joaquim e Izaltino Raisal. Essa formação tinha muita importância naqueles tempos, haja vista o grande número de indústrias ligadas ao ramo madeireiro que necessitavam do técnico em contabilidade para administrar suas finanças.

Em 1932 Dante Mosconi conseguiu ainda a criação da Escola de Instrução Militar conforme registrado pelo jornal: “a fim de proporcionar aos seus alunos o direito de

³⁶ Mesmo sendo o terreno doação de Vitor Kurudz e Dante e Albina contarem com a ajuda da comunidade em geral, o colégio era de propriedade de Dante Mosconi, como consta no documento de venda do prédio aos Irmãos Maristas em 1937. **RECIBO** de Compra do Ginásio Aurora do Rio Caçador, 04 dez.1937.

reservistas do Exército, o dr. Dante Mosconi, digno diretor do Colégio Aurora, que funciona no distrito de Santelmo, acaba de obter licença das autoridades competentes, para a criação, naquele estabelecimento, de uma Escola de Instrução Militar, que tomou o número 354” (O COMÉRCIO, 1932, p. 1).

Desde 1930, o Estado brasileiro, que estava nas mãos do presidente Getúlio Vargas, aproximava-se dos ideais militares. A nação precisava de corpos fortes, viris, disciplinados e que, acima de tudo, amassem sua pátria. A partir de 1937, com a outorgação do Estado Novo, a política de nacionalização é intensificada pelo governo ditatorial. De tal sorte que foi relegada aos militares toda a prática de exercícios físicos presente nas escolas brasileiras, bem como a formação de alunos soldados. Segundo Baía Horta

Os militares contentar-se-ão com duas iniciativas bem mais limitadas, a serem realizadas sob sua iniciativa e direção: a implantação da educação física escolar e a extensão da Instrução Pré Militar aos alunos menores de dezesesseis anos, inscritos nos estabelecimentos de ensino primário e secundário (HORTA, 1993, p. 30).

Em 1939 torna-se obrigatória a instrução pré-militar para alunos menores de 16 anos, sendo que todo estabelecimento de ensino primário, secundário ou profissional seria obrigado a criar e manter uma escola de Instrução Pré-Militar. Antes mesmo de se tornar Lei, Dante Mosconi instalara no Ginásio Aurora a instrução militar (Figura 6). O ex-aluno Ângelo Barrichello lembra:

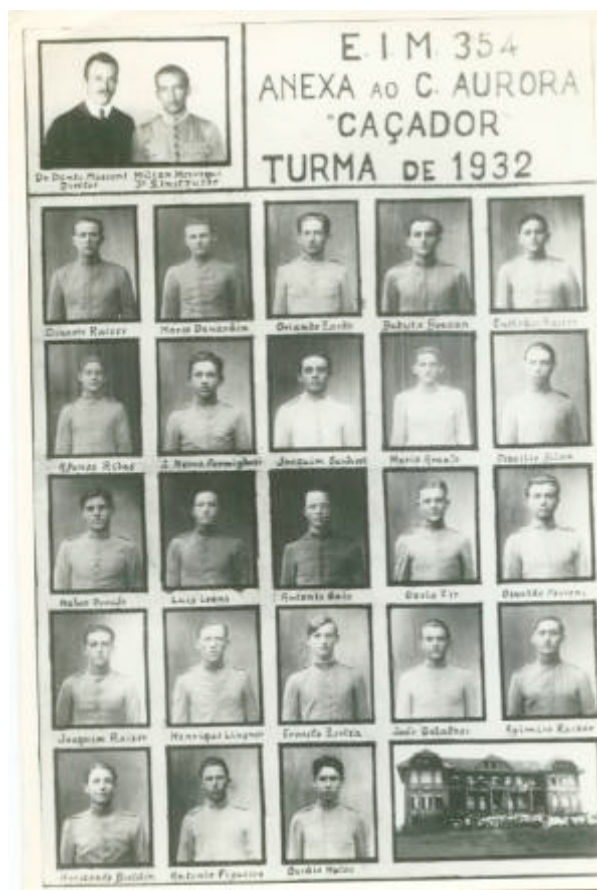
Era difícil. Inclusive era obrigado durante a guerra, todo ginásiano, não interessava a idade, fazer um curso pré-militar. A gente praticava a marcha, progressão militar, montar e desmontar fuzil, e não importava a idade. Então, o cidadão ao receber esse certificado ele podia servir ao exército, mesmo não tendo 18 anos. Chamava-se CIP, Centro de Instrução Pré-Militar. Por isso eu comecei a fazer Tiro de Guerra com 16 anos (BARRICHELLO, 2006, p. 2).

A implantação de centros de Instrução Militar nas escolas brasileiras, possuindo um caráter totalmente autoritário, justificava-se pelo constante imaginário do “perigo inimigo”. No primário, o uso de armas não era empregado, mas as regras de disciplina, hierarquia e organização do exército já se faziam presentes nas aulas de Educação Física. Para Horta (1993, p. 64), a “preparação militar pode ser apontada como uma das principais razões pelas quais uma determinada sociedade integra em maior ou menor grau, a educação física em seu sistema educativo”.

O ensino da Educação Física aparece pela primeira vez na Lei do Ensino Secundário de 1931, no Art. 9, que prescreve: “Durante o ano letivo haverá ainda nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física obrigatórios para todas as classes”

(BICUDO, 1942, p. 10). Tanto nessa Lei como na de 1942, ela aparece como disciplina obrigatória; entretantes, ela não entra na grade de matérias propostas para o ginásio, porém nos boletins escolares são atribuídas notas ao referido ensino.

Figura 6 – Turma de Formandos da Escola de Instrução Militar 354 do ano de 1932



Fonte: Nilson Thomé

Desde a obrigatoriedade do ensino da educação física, os militares tomaram para si a prática da disciplina nas escolas brasileiras. Na verdade, existia todo um alinhamento de ideologias entre o governo varguista e os militares. Com o imaginário de defender o Brasil do inimigo externo em caso de guerra, ou mesmo do interno – comunistas e estrangeiros –, incutir-se-á nos discursos oficiais a importância da formação de um contingente de “soldados” prontos para proteger a nação.

Assim, naquele momento histórico, a Educação Física realmente serviu como uma preparação militar, não se restringindo somente ao culto ao corpo. A disciplina formou os soldados para a pátria, ainda jovens meninos que, com 12 e 13 anos, já aprendiam a lógica da

guerra, o montar e desmontar fuzil. Iriam eles usar tais ensinamentos? Ou era apenas mais uma estratégia utilizada pelo Estado para manter a população em estado de alerta permanente e justificar algumas medidas de caráter autoritário.

As aulas de Educação Física do Ginásio Aurora priorizavam exercícios ginásticos, como alongamentos (Figura 7), momento em que os meninos exercitam o corpo numa aula de alongamentos corporais, no campo de futebol do ginásio.

Figura 7 – Aula de Ginástica



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

Os jogos como futebol, vôlei e basquete, que eram restritos aos intervalos, a partir das décadas de 30 e 40, começam a ser inseridos também nas aulas de Educação Física. Segundo Omar Schneider,

é possível perceber que o deslocamento ocorrido na redefinição dos objetivos do campo educacional, que passa de uma concepção ortopédica para uma concepção que se projeta em termos de eficiência, possui pontos de contato com o movimento que busca redefinir os discursos da Educação Física que se materializa como disciplina escolar, entre as décadas de 1930 e 1940 (SCHNEIDER, 2004, p. 3).

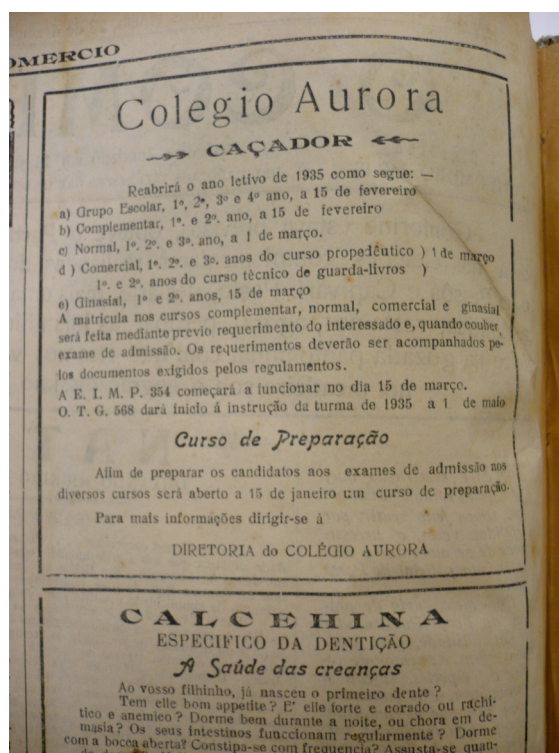
A ginástica era um exercício mais ortopédico, no sentido de prevenir as deformidades do corpo; em contrapartida, o esporte se caracteriza por ser um exercício mais competitivo e eficiente. Assim, Schneider, ao trabalhar com a esportivização da Educação Física, lembra que esse novo homem, fruto da modernidade, precisava ter espírito competitivo e, para tanto, a Educação Física passa a se aproximar do modelo de fábrica, no qual o importante são os

resultados. Nesse sentido, o esporte contribuía para que os exercícios físicos praticados durante as aulas fossem mais eficientes e especializados, o que melhoraria o rendimento.

Não bastasse a oficialização do Curso de Guarda-Livros, os diretores Dante e Albina buscaram a equiparação dos cursos Normal e Ginásial à Escola Normal Catarinense e ao Colégio Pedro II, respectivamente. Segundo Ernesto Faoro³⁷, Dona Albina viajava quinzenalmente ao Rio de Janeiro para conseguir tal liberação, pois o Ginásio, para ser equiparado, deveria se ajustar às normas do Ginásio Pedro II, da capital federal. A Escola Normal, por sua vez, como estava sob a legislação estadual, deveria ser equiparada à Escola Normal Catarinense, localizada em Florianópolis.

Em dezembro de 1933, o Curso Normal do Colégio Aurora, pelo decreto 436, consegue a equiparação à Escola Normal Catarinense, e o Ginásio, em fevereiro de 1934, foi equiparado ao Colégio Pedro II. Os dois acontecimentos foram de extrema importância não só para o colégio, mas principalmente para a emancipação política do município, que até então era somente um distrito pertencente à cidade de Porto União. O processo será aprofundado no quarto capítulo.

Figura 8 – Cursos oferecidos pelo Colégio Aurora em 1935



O Comércio, 1934

³⁷ Entrevista concedida à pesquisadora em Caçador, out. 2007.

Em tempos de colonização o colégio representou o diferente. A Figura 9 revela, através das vestimentas, a distinção do corpo docente do colégio. Segundo notícia veiculada no Jornal do Comércio de dezembro de 1933, teriam sido nomeados pelo governo do Estado os seguintes professores para o Curso Normal do Colégio Aurora, no ano letivo de 1934: “Dr. Dante Mosconi, professor de Matemática, Ciências Naturais e Música; Dr. Vítor Kurudz, professor de Alemão e Desenho; Sr. Estevão Juk, professor de Português, Latim, Geografia; e Sra. Albina Mosconi, professora de Francês e Trabalhos Manuais”(COLÉGIO..., 1933, p.01). Na Figura 9, a seguir, podemos ver sentados o casal Mosconi, ao lado de Dona Albina, o senhor Vítor Kurudz.

Figura 9 – Corpo Docente do Colégio



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

Na figura seguinte podemos ver o casal com o professor Estevam Juk e demais alunos. Percebe-se na imagem uma intenção no posicionamento dos alunos e dos professores, ao quererem registrar uma situação de ensino. Talvez a foto possa ter sido utilizada nos pedidos de equiparação do Colégio.

Figura 10 – Professores e alunos



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

Até 1938 Dante e Albina continuaram dirigindo o Colégio Aurora, mas os problemas financeiros foram aumentando e a solução encontrada foi a venda. A Congregação Marista, que ainda não possuía nenhuma instituição educacional em Santa Catarina, se interessou pela compra. O processo de negociações contou até mesmo com o interventor estadual, Nereu Ramos, que pleiteava a presença dos Irmãos Maristas na direção do Abrigo de Menores na capital do Estado.³⁸

A negociação³⁹ deixa claro que havia outro problema envolvendo a venda do Colégio Aurora: a questão da nacionalização do ensino. Nesse contexto, Dante e Albina Mosconi foram proibidos de continuar à frente da sua instituição, pois se negaram ao processo de naturalização como brasileiros.

Não encontramos, em toda a pesquisa, fatores que denunciem uma postura étnica italiana do casal dentro do colégio. Pelo contrário: o que os dados mostraram foi justamente uma preocupação em relação à formação de cidadãos brasileiros. A presença do Tiro de Guerra e a criação da Escola de Instrução Militar registram a aliança com o exército na educação de novos soldados.

³⁸ Esta negociação foi estudada por TRIDAPALLI, A.L., em seu Trabalho de Conclusão de Curso: **Bons cristãos e virtuosos cidadãos: cultura escolar Marista no Ginásio Aurora (1938-1945)**. 2006. 86f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. ISBN (Enc.)

³⁹ RELATÓRIO informativo de visita do Irmão Provincial a Florianópolis – 1938.

2.3 Um casal distinto – influências pedagógicas

O casal Mosconi representa uma imigração diferenciada, pois não veio em busca de terras para plantar e dar sustento à família, posto que nem tiveram filhos. Vieram para a América em busca da instrução, conforme fica evidente nas cartas trocadas entre Albina e seu tio Dom Bortolotti que, no encontro já na América, mostrou-lhe o quanto este continente era carente em relação à presença de educadores.

Outro acontecimento que relaciona esse casal à busca da instrução no Novo Continente se evidencia quando, ao vender o Colégio Aurora para a Congregação Marista, não tardará muito para que o casal transfira-se para Goiás, onde, na cidade de Jataí, fundariam um novo colégio.⁴⁰

A distinção se verifica ainda nos dotes de Albina, uma mulher que ensinava todas as matérias, embora o colégio contasse com outros professores no corpo docente, e ainda tinha domínio dos instrumentos musicais: tocava como ninguém o piano, com uma leveza que chamava a atenção dos espectadores.⁴¹

As influências pedagógicas de Dante e Albina estão ainda no seu país de origem e nos intercâmbios com outros países da Europa. A família de Dante mudou-se para a Suíça, quando ele ainda era muito jovem, para a Suíça francesa, segundo seu sobrinho Virgílio Brescianini (2008); por isso ele aprendeu a falar francês. Foi lá também que ele cursou a faculdade de Arquitetura. Seu pai era organista e carpinteiro. Com as duas profissões sustentava a família. Como era maestro, ensinava os próprios filhos a tocarem instrumentos, formando assim uma orquestra dentro de casa:

Como naquela época as famílias eram numerosas, eram parece doze quinze filhos, então formaram uma orquestra, o tio Dante tocava flauta, a minha mãe tocava violino, tinha uma outra tia que tocava violoncelo, tinha outro que tocava trompete, de modo que cada um tocava o seu instrumento. Aprenderam com o pai. A flauta ainda existe (BRESCIANINI, 2008).

Albina Mosconi teve sua formação na scola normal do Collège du Sacré Coeur, em Marselha, na França, se especializando em administração escolar, onde provavelmente também teria realizado outros cursos, pois era parteira, de modo que a maior parte das crianças de Caçador nasceram por suas mãos.

⁴⁰ Em 1954 Dante e Albina mudaram-se para Jataí e fundaram um colégio. Atualmente na cidade existe uma Biblioteca Municipal que leva o nome de Dante Mosconi.

⁴¹ Entrevista concedida à pesquisadora em Curitiba, na Congregação das Irmãs de São José.

No que concerne à pedagogia, o currículo do Colégio Aurora permite inferir que a formação de Albina esteve ancorada na moral católica e nos ideais de uma modernidade pedagógica.

Na Itália do início do século XX estava florescendo o Fascismo de Mussolini, os tempos eram difíceis, a Primeira Guerra se aproximava, muitas incertezas para um casal jovem culto e, com certeza, cheio de ideias renovadoras principalmente em relação à educação. A entrada dos novecentos acompanhou a criação do ideal de uma renovação, onde novas técnicas na transmissão do saber estavam em voga e a pedagogia nascia como uma ciência moderna, fonte da educação (DURKHEIM, 1978).

Essa mudança na metodologia escolar é possível de ser percebida dentro do Colégio Aurora, por exemplo, quando um ex-aluno explicita que Dante e Albina davam até mesmo aula de educação sexual.

Nos domingos após as missas no auditório havia lições referentes a acontecimentos da vida em geral. Em outros, Dona Albina levava as meninas para uma sala e Dante se reunia com os rapazes. Às meninas, além da educação sexual, a professora as preparava para o casamento e a vida em família, que abrangiam conhecimentos de higiene, puericultura. Aos meninos, segundo Izaltino Raisel, Dante alertava para os perigos proporcionados pelo sexo praticado nos prostíbulos (RAISEL, 1984, p.7).

Outro ideal da pedagogia moderna era em relação ao ensino intuitivo⁴², perspectiva em que o ensino se dava com a prática, isto é, era necessário mostrar para o aluno como aconteciam os fenômenos que estavam sendo explicados. Assim, os passeios faziam parte da rotina escolar do Aurora, pois aos domingos e feriados os alunos internos e externos faziam caminhadas nas estradas do interior da cidade e Dona Albina aproveitava para ensinar botânica e zoologia.

A moral católica está contemplada no Programa Geral do ano letivo de 1935, no item intitulado “Da Educação”. Nele, os diretores informam que o sistema educativo do Colégio Aurora estava alicerçado no que o “venerável Dom Bosco”, fundador dos Salesianos estabelecia, ou seja,

⁴² Visto pelos republicanos como o principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, consequentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, o antigo método de ensino deveria ser substituído pelo método de ensino intuitivo, ou lições das coisas, fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. Para além da memorização e da repetição de palavras e de textos, o novo método de ensino propunha o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus* (AURAS, 2005, p. 30).

este sistema procura colocar os alunos na impossibilidade de cometer faltas. Baseia-se ele na razão, na religião e no amor, por isso exclui todo o castigo violento e procura evitar até castigos leves (...) procura-se educar com meios suaves, pela persuasão e apelo aos bons sentimentos do aluno. Tem-se em vista, não castigar ou reprimir, e sim corrigir, estimular e melhorar (PROGRAMA, 1935, p. 9).

Fabiane Nicolau, em trabalho de monografia intitulado *O jardim que acolhe e o amor que educa: o sistema preventivo de Dom Bosco e o oratório São Francisco de Sales* (2006) nos fornece algumas elucidativas considerações sobre a obra educacional de Dom Bosco. Nasceu em Turim, no ano de 1815; com nove anos, em 1825, sonhou aquilo que o faria seguir a sua vocação⁴³. A *Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum*, um dos documentos oficiais da Congregação Salesiana e balizador de todas as suas atividades, menciona constantemente este Dom Bosco “sonhador e amigo dos jovens” (NICOLAU, 2006, p. 14).

Em 1854, Dom Bosco denomina de Salesianos os seus auxiliares, em alusão a São Francisco de Sales, clérigo e educador do século XVI. A referência ao padre está na relação que ele estabelece entre amor e educação. As palavras do clérigo permearam as práticas de Dom Bosco, principalmente aquelas concernentes à educação como ato de caridade cristã e bondade. Dom Bosco foi chamado de amigo, mestre, pai dos jovens, justamente pelas obras que criou, pela relação que construiu com a juventude de seu tempo e a continuidade que-foi dada às mesmas após a sua morte. Em todos os textos salesianos e em todas as escolas e obras salesianas, está exposto/imposto a sua relação com esse grupo, sua existência está condicionada à educação da juventude (NICOLAU, 2006).⁴⁴

A educação da juventude, objetivo de Dom Bosco, caminhará lado a lado dos projetos de civilizar os jovens no cristianismo, tornando-os bons cristãos e honestos cidadãos. Cidadania e catolicismo convergiriam na mesma direção. O bom cidadão seria aquele que honraria sua pátria e propagaria a fé católica, aquele que, distante dos deleites socialistas ou comunistas e protestantes, contribuiria para a manutenção da ordem, seria útil para o trabalho.

⁴³ Os sonhos permeiam as narrativas sobre Dom Bosco e a criação da Congregação Salesiana. Nas biografias, memórias autobiográficas diz-se que foram sete sonhos que marcaram sua vida e formação como seminarista e posteriormente padre e que todos estavam envoltos por mensagens celestiais, diálogos com Deus e prenúncios da vocação a ser seguida. A escolha pelos jovens está mergulhada nesse mundo dos sonhos, dons e vocações, anunciações divinas (NICOLAU, 2006, p.11).

⁴⁴ No entanto, é preciso entender que a criação da ordem dos salesianos faz parte de um movimento de Restauração posto pela Igreja Católica durante todo o século XIX, nos países da Europa. Além desta ordem outras serão criadas, como a congregação dos Irmãos Maristas na França. Segundo Nicola, a Igreja Católica, já responsável pela educação, amplia ainda mais sua ação na sociedade, através de colégios, casas de caridade, oratórios. Temendo a industrialização e o crescimento dos centros urbanos – que representavam, uma descristianização da sociedade –, a igreja e suas congregações se ocupam de catequizar e evangelizar, mesmo que para isso, entre na lógica do trabalho capitalista e burguês (NICOLAU, 2006, p. 24).

Nos tempos de dificuldade financeira, Dona Albina exaltava Dom Bosco pela sua fé: “São João Bosco, sem dinheiro, mas com muita fé e idealismo, fundou a Ordem dos Salesianos. Ao morrer, deixou centenas de estabelecimentos, com milhares de rapazes pobres ou abandonados, que ali se preparavam para uma vida útil” (RAISEL, 1984, p. 11).

Figura 11 – O casal Albina Bortolotti Mosconi e Dante Mosconi



Fonte: Arquivo pessoal de Nilson Thomé

O Colégio Aurora é exemplo de como esse casal (Figura 11) reafirmava a tradição de que os italianos eram um povo fortemente católico mas também, no caso, preocupado com a educação de sua juventude. Antes mesmo de a igreja matriz ser construída, existia o prédio do Aurora, imponente no alto da Vila Santelmo, que ainda pertencia à cidade de Porto União, mas que oferecia estudos para colonos de toda a região. Inclusive como ainda não havia sido construída a igreja, as missas eram rezadas na capela do colégio: o casal era católico e ensinava os princípios da religião para seus alunos, já que estavam diretamente influenciados pelos ideais de educação que pregava Dom Bosco.

A ligação do Colégio Aurora aos princípios da Moral Cristã pode ser percebida nas palavras do Bispo de Lages Dom Daniel Hostin que, em visita aos distritos de Caçador e Santelmo, teve parada obrigatória no Colégio Aurora

Salientou S. Excia. Rvma. especialmente a sua grande admiração no concernente à obra realizadora dos dirigentes do Colégio Aurora os Senhores Dante Mosconi e sua Exma esposa Dona Albina Bortolotti Mosconi, os quais, com sua inabalável fé e incansável atuação, veem inabalavelmente cumprindo a sua nobilíssima missão de mestres e educadores, tornando o seu Colégio poderosa e benéfica fonte de preciosos conhecimentos impregnados de sublime Doutrina Católica (GRANDIOSA..., 1933, p. 1).

A ligação com a Igreja sempre foi uma constante na vida do casal, visto que, mesmo com a mudança para Jataí, eles continuaram participando dos projetos religiosos. Com a morte de Albina, Dante vira diácono e passa a celebrar missas.

A distinção do casal está relacionada à sua instrução intelectual, artística e musical alcançada em anos de dedicação aos estudos. O capital econômico não era um dos seus objetivos. A velhice foi muito sofrida, pois foram obrigados a morar com familiares em Caçador, numa casa modesta, recebendo um salário da prefeitura municipal, em razão do projeto de um vereador ex-aluno do casal. Mas graças ao diferencial pedagógico que Dante e Albina detinham, muitos imigrantes puderam realizar seus estudos e melhorar sua posição social, transformando, assim, seus destinos sociais e reescrevendo a história da cidade e de uma região.

3 TRAJETÓRIAS

3.1 Família e Escola: espaços de socialização

Neste momento, a discussão centraliza-se no processo de construção da competência cultural ou linguística dos alunos do Colégio Aurora.. Em que momento da vida desses estudantes tais competências foram transmitidas. A inculcação de certos dispositivos culturais pode ter ocorrido desde cedo, no seio familiar, e ter prosseguido durante os anos escolares. Entretanto, a referida competência pode ser resultado somente dos anos escolares e, talvez por isso, não se pode homogeneizar os detentores de um mesmo diploma.

A socialização, segundo Peter Berger e Luckmann (1976), é caracterizada pela introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A sociedade é entendida, nessa perspectiva, como um processo dialético em curso e, estar em sociedade significa, acima de tudo, participar da dialética. No entanto, o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas possui predisposições que, ao longo da vida, garantem a sua sociabilidade. O ponto inicial da relação – indivíduo e sociedade – é a interiorização, marcada pelo momento em que o indivíduo assume o mundo onde os outros vivem, em outras palavras, reconhece a subjetividade de outrem. Ao assumir o outro, o indivíduo se reconhece e se identifica.

O processo de socialização pode ser dividido, na perspectiva de Berger e Luckmann, em dois momentos: socialização primária e secundária. A socialização primária caracteriza-se pelas experiências que o indivíduo experimenta na infância e em virtude das quais se torna membro de uma determinada sociedade. Por sua vez, a socialização secundária engloba todos os processos posteriores que introduzem os indivíduos, já socializados, em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. As instituições como a escola, por exemplo, fazem parte deste mundo objetivo. A socialização nunca é total ou mesmo finita; é um processo que está sempre em construção. Porém, por ser a primeira maneira de se relacionar com o mundo, a socialização primária é mais fortemente fixada na consciência, pois é nessa fase que o indivíduo adquire os códigos da linguagem. A socialização secundária é “determinada pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento” (BERGER, 1976, p. 185).

Aos conceitos de socialização primária e secundária podemos relacionar o de habitus, de Pierre Bourdieu. Para o autor, a produção do habitus culto é resultado de diferentes condições de aquisição. Os diversos campos determinam relações igualmente diversas com a cultura, funcionando como marca de origem que, muitas vezes, são percebidas na posição de chegada. O habitus primário é muito mais internalizado que o secundário.

Dessa forma, constituem-se dois espaços fundamentais para a socialização do indivíduo: a família e a escola. As experiências familiares e escolares produzem competências necessárias para a constituição do novo cidadão. As competências ensinadas pela família e na escola possuem um valor, um preço. Assim, esses espaços sociais são entendidos, na ótica do sociólogo Pierre Bourdieu, como mercados que controlam o desempenho de determinadas competências, fortalecendo o que é importante e excluindo o que não deve marcar a socialização do agente. E é justamente em tais mercados que a teoria bourdiesiana dos capitais se manifesta.

Assim, as competências e disposições só possuem valor no mercado em que são criadas. Por isso, o mercado escolar, espaço de socialização secundária, atribui valor à competência cultural escolarmente certificada. Esse tipo de capital, produzido dentro da instituição de ensino, recebe a denominação de capital escolar. Para Bourdieu, o capital escolar é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (BOURDIEU, 2007, p. 27). Assim, torna-se imprescindível considerar as duas parcelas – transmissão cultural assegurada pela família + transmissão cultural assegurada pela escola –, para conseguir entender o resultado, isto é, o capital escolar dos ex-alunos do Colégio Aurora.

Outros mercados que não escolares, como a família, atribuem maior valor à relação familiar com a cultura, ou seja, ao capital cultural adquirido no berço familiar, que não necessita da escola para ser transmitido. No espaço de socialização primária é o capital cultural o responsável pela disposição de comportamentos, que podem ser visualizados, por exemplo, no gosto refinado, na forma de se vestir e de compor a mobília da casa. Muitas vezes, o volume desse tipo de capital é importante na distinção do agente, pois em determinados espaços é o maior ou menor volume de capital cultural o fator determinante para a definição de uma posição social que confere mais ou menos distinção aos indivíduos.

Todavia, numa sociedade onde o conhecimento adquirido na escola é legitimado, o volume de capital propriamente escolar se torna uma das mais importantes maneiras que os agentes encontram de se distinguir. A distinção mencionada está intimamente ligada à ascensão social e profissional que os anos de estudo podem oferecer. A socialização

secundária, garantida pela escola, ganha legitimidade à medida em que seus agentes, constituintes e a sociedade em que os mesmos estão inseridos, compartilham e respeitam a cultura transmitida por ela. Para Bourdieu, (2007, p. 64) “os originários das classes populares ou médias fazem com maior frequência escolhas que marcam seu respeito por uma cultura mais escolar”, por considerarem o capital escolar como o mais legítimo entre todos os tipos de capitais.

A lógica da distinção via capital escolar foi a responsável pela entrada de muitos filhos de colonos imigrantes nas salas de aula do distinto Colégio Aurora. Isso porque, em Caçador dos anos 1930, as famílias não compunham o que se pode chamar de elites intelectuais, portadoras de grande volume de capital cultural nos termos de Pierre Bourdieu. Eles não frequentavam e nem tinham acesso aos grandes museus, peças de teatro requintadas e a produções literárias –, bens simbólicos de prestígio. Entretanto, alguns mais que outros possuíam livros, tinham acesso a jornais da capital, podiam escutar as notícias do rádio, sendo, os mesmos nos anos 1930 e no contexto desta pesquisa, dispositivos de distinção.

Os imigrantes em questão também não participavam do grupo que compunha as elites econômicas do oeste catarinense, salvo algumas exceções, posto que elas ainda estavam sendo gestadas nas pequenas serrarias que rodeavam o centro da cidade. Os colonos de origem, como eram chamados, matricularam seus “herdeiros” na escola do casal de italianos, pois acreditavam que somente através da escola uma trajetória aparentemente determinada poderia ser ressignificada.

Como metodologia para a presente análise, relacionamos três fontes históricas. Num primeiro momento tivemos contato diretamente com os ex-alunos e realizamos entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. Em seguida, conseguimos encontrar algumas listas de matrículas que ainda estão no colégio. A partir daí conversamos novamente com alguns ex-alunos para descobrirmos as trajetórias das famílias que apareciam nas listas. Como forma de complementar os depoimentos e as relações de matrículas, utilizamos também a autobiografia de dois ex-alunos e a biografia de Raymundo Faoro, tendo em vista ser ele uma pessoa pública e, em função disso, existirem muitos documentos que o relacionam.

3.2 Quem eram os alunos do Colégio Aurora?

A análise das listas de matrículas dos alunos do Colégio Aurora demonstrou maior concentração de descendentes de imigrantes italianos e alemães. No entanto, existiam também

muitos alunos filhos de fazendeiros que descendiam de famílias portuguesas tradicionais na região. Na Figura 12 encontra-se o nome de 23 alunos, entre eles duas moças⁴⁵, que estavam matriculadas no primeiro ano do curso normal, em 1933. Quatorze dos 23 alunos registram sobrenomes de origem italiana e alemã. Os outros nove estudantes têm sobrenomes de origem portuguesa.

O estudo da clientela do Colégio Aurora permite entender as disputas de poder que estavam se configurando no espaço social do meio-oeste catarinense. Segundo Pierre Bourdieu, o espaço social é um campo de disputas no qual os agentes elaboram estratégias para se manter ou melhorar sua posição social, diretamente associadas ao volume dos diferentes tipos de capital. Cada um dos campos define suas próprias regras e, a partir delas, suas maneiras de dominação (VALLE, 2007). É nessa direção que se quer analisar a relação entre o conjunto de imigrantes que se estabeleceu, a partir de 1917, nas terras que hoje constituem o município de Caçador. Após a Guerra do Contestado, os descendentes de italianos, poloneses, alemães, austríacos, sírio-libaneses que adentraram as terras a oeste da Serra Geral precisaram buscar estratégias para marcar uma posição no novo espaço social.

Figura 12 – Resultados dos exames dos alunos inscritos no primeiro ano do curso normal

Página 12

Resultado dos Exames dos Alunos inscritos no

com-
REÇOS
e offici-
em PE-
ços al-
para

Estado da Bahia - Santa Catarina

Distrito de Santelmo

Dr. Jo

COLEGIO AURORA

Sinopse do Resultado dos Exames dos Alunos inscritos no
Primeiro Ano do

CURSO NORMAL

ALUNOS	Port.	Franc.	Alem.	Aritm.	Geogr.	Latim	Bot.	Desenho	Ginast.	Música	Treil. Man.	Soma Pontos	Observações
1) Celso Ivan Costa .	9,7	9,3	9,7	9,3	9,8	9,8	9,7	10	10	10	—	97,3	
2) Valfrido Drissen .	9,5	8,9	9,7	9,1	8,7	6,9	9,2	8	10	10	—	93,0	
3) Domingos Paganelli .	9,4	8,8	8	9,1	9,2	7,6	8,4	9	10	10	—	89,5	
4) Carlos Francio .	7,8	8,6	8,9	9,2	8,1	7,5	8,7	9	10	9	—	86,8	
5) Otoni Fontana .	9,2	8,6	9,0	8,0	8,7	8,5	9,5	8	7	10	—	86,5	
6) Artur Bariqueiro .	8,8	8,4	8,0	8,6	9,0	8,5	9,8	8	9	9	—	86,1	
7) Adélio Cavalheiro .	8,8	8,9	8,8	8,4	8,4	7,3	9,5	8	8	9	—	85,1	
8) Eurides Formighieri .	8,9	7,9	8,8	9,0	8,6	6,5	9,2	10	8	8	—	84,9	
9) Herminio Gaio .	8,1	7,7	8,1	8,7	8,6	8,1	8,4	8	10	9	—	84,7	
10) Carlos Schwartz .	8,0	9,0	8,6	8,8	8,5	8,7	7,5	8	8	9	—	84,1	
11) Hugo Bess .	9,0	8,5	7,4	8,2	8,3	8,1	8,7	7	8	9	—	82,2	
12) Luiza Granemann .	8,6	6,9	7,6	7,5	7,1	7,1	8,4	9	9	9	10	80,5	
13) Luiz Chagas .	8,6	8,1	7,8	8,9	7,9	6,2	8,3	8	9	9	—	81,8	
14) Olga Tomasi .	8,1	7,3	6,7	8,1	7,3	7,0	8,2	9	9	9	10	80,7	
15) Julio Poletto .	7,3	7,8	6,7	8,8	7,5	6,6	9,1	7	10	9	—	79,8	
16) Daniel Mendes .	8,8	8,6	8,4	8,7	8,2	6,6	8,6	7	8	7	—	79,6	
17) Rutilio Fae .	7,9	6,7	6,9	8,8	6,6	6,2	8	8	10	10	—	79,1	
18) Carlos Zirr .	6,9	7,0	8,8	8,4	8,1	5,8	8,1	7	10	8	—	78,1	
19) Mario Maciel .	8,3	6,9	7,1	7,2	7,4	5,2	7,7	7	8	8	—	72,8	
20) Vespertino Santos .	7,8	6,3	5,2	8,4	6,7	5,2	7,5	7	8	7	—	69,1	
21) Pedro Camargo .	8,4	6,9	6,2	9,1	15,0	4,8	7,3	7	8	7	—	69,7	
22) Maria Coelho Dreier	A U S E N T E												Reprovado em Latim
23) Vicente Dória .	A U S E N T E												

Santelmo, 24 de novembro de 1933

Estevão Juk
Secretário

Dante Mosconi
Diretor do Colégio

Os preq
nesta f
mente,
Exp

Adoptado

Eli

Com o
poucos d
1—O
rezas e
2—De
pinhas, f
runculos
vas, Bôb
3—De
to de R
nos ossu
4—De
nifestaç
dos os in
philítico
5—O
tinal pre
914* não
nio cont
E o i
tem ates
de espec
Dyspepsi

RIA
CH

RELÓGIOS — JOIAS — INSTRUMENTOS MUSICAIS

Fonte: O Comércio, 10 dez. 1933.

⁴⁵ Chamou nossa atenção a matrícula de apenas duas mulheres no curso normal do Colégio Aurora. Podemos supor que naquela época ainda existia uma masculinização do magistério. Durante toda esta etapa da pesquisa, as mulheres parecem ausentes da escola. Por isso, é necessária uma nova investigação em torno das alunas estudantes do Aurora.

O novo contexto populacional que estava se constituindo na região oeste do estado de Santa Catarina era formado, em parte, por imigrantes europeus das antigas colônias do Rio Grande do Sul. Os imigrantes italianos constituíam o maior grupo étnico, seguido dos teuto-brasileiros e poloneses. Entretanto, nas terras do ex-Contestado existiam ainda os caboclos ou brasileiros, antigos moradores da região que, acabado o conflito, viram aumentar sua situação de pobreza. Os caboclos viviam em terras que juridicamente não lhes pertenciam. Chamadas também de terras devolutas, pertenciam ao estado catarinense e com o fim do conflito foram compradas pelas empresas colonizadoras. O momento pós-guerra do Contestado foi, então, marcado pela vinda de imigrantes rio-grandenses e a consequente marginalização do povo que já há algum tempo habitava aquelas terras.

Contudo, este trabalho faz uma distinção entre os antigos moradores que possuíam sobrenomes de origem portuguesa, pois, é possível identificar nesse grupo, os caboclos e os grandes fazendeiros da região, que eram donos de grandes hectares de terra e contavam com um grande prestígio político em todo o estado catarinense. Além disso, a colonização do oeste em nada os prejudicou, já que muitas vezes eles próprios eram donos de empresas colonizadoras. Quando as portas do Colégio Aurora foram abertas, os fazendeiros da época viram a oportunidade de garantir o ensino a seus descendentes. A ótima referência do casal de italianos atraiu a matrícula de muitos filhos de fazendeiros, não só de Caçador, mas também de toda a região, inclusive dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Para os fazendeiros, a entrada de seus herdeiros no colégio de Dante Mosconi se efetivou pela via do acúmulo de capital econômico.

Entre o grupo de alunos imigrantes do Colégio Aurora, os italianos representavam o maior número. O percentual é resultado da grande leva de ítalo-brasileiros que ultrapassaram as fronteiras do Rio Grande do Sul, a partir de 1917. No entanto, mesmo compartilhando uma só etnia, os ítalo-brasileiros se distinguiam entre si pelo volume de capital econômico (riqueza material, dinheiro, bens, valores imobiliários). Entretanto, acredita-se que a maioria dos imigrantes italianos chegou a Caçador como colonos-agricultores e, ao adquirirem um lote de terra, não lhes sobrou muito para investir na escolarização de seus filhos. Por isso, muitos dos italianos estudantes do Colégio Aurora foram alunos-bolsistas, devendo participar da limpeza da instituição em troca dos anos de estudo.

Nem todos os imigrantes colonos, italianos, alemães, poloneses que chegaram ao oeste permaneceram em sua condição de origem. Muitos continuaram na terra e mantiveram a reprodução do campesinato; alguns aumentaram suas terras e adquiriram outras; até mesmo,

em outros estados, muitos ainda se tornaram comerciantes ou industriais. O que, segundo Bourdieu (2007), representou um ‘deslocamento transversal’, caracterizado pela reconversão de uma espécie de capital em outra. Foi o caso de alguns colonos-agricultores que, ao entrar no ramo madeireiro, mudaram sua denominação dentro da própria classe, pois passaram de colonos a industriais. Outras vezes, a trajetória ascendente marcou também a presença desses colonos no campo político, em cargos públicos e privados, e também no campo dos profissionais liberais.

Entretanto, muitos agricultores, comerciantes e industriais imigrantes tiveram a possibilidade de reverter seu capital econômico em capital escolar, ao matricularem seus filhos no Colégio Aurora. Naquele momento, o diploma asseguraria formalmente uma competência específica e facilitaria a posse de um cargo mais distinto, entendendo a distinção como o ato de diferenciar-se do comum, do igual (BOURDIEU, 2007). O que era distinto naquele momento em Caçador? Justamente a posse de um diploma, já que havia muitos trabalhadores dos diversos ramos econômicos, mas faltavam profissionais liberais, por exemplo: médicos, advogados e contadores, assim como professores. Quanto mais raro fosse o diploma, mais prestígio garantiria a, a quem o possuísse, já que pressuporia mais volume de conhecimento e cultura.

As listas de matrículas, aliadas ao estudo de Tridapalli (2006), corroboram a tese de que os alunos do Colégio Aurora eram, na sua maioria, descendentes de famílias italianas, alemãs e portuguesas. O Quadro 1 apresenta a divisão da turma de normalistas de 1936, de acordo com a origem étnica. Nela encontramos somente dois sobrenomes alemães, sete italianos e sete portugueses.

Quadro 1 – Origem dos Alunos do primeiro ano do curso normal de 1933

Ítalo-brasileiro	Teuto-brasileiro	Brasileiro
Paganelli	Schwartz	Costa
Barriquelo	Drissen	Chagas
Formighieri		Mendes
Fontana		Maciel
Francio		Santos
Tomasi		Camargo
Poleto		Dória

O ex-aluno do Aurora, Ernesto Faoro, ao ser perguntado sobre a clientela do Colégio, deixa claro que os alunos vinham das diversas cidades vizinhas, eram filhos de fazendeiros que, muitas vezes, pagavam a mensalidade com produtos agrícolas de sua produção. Conforme Faoro, os caboclos estudavam nas escolas isoladas da região, permitindo supor que os sobrenomes de origem portuguesa que compõem as listas de alunos do Colégio Aurora, sejam os filhos – ou os herdeiros nos termos de Bourdieu (1964) – de famílias mais abastadas, na maioria das vezes com uma condição financeira mais distinta do que a dos imigrantes, ao menos em termos econômicos.

Todas as famílias de Caçador e mais as de Chapecó, Joaçaba, Curitiba, Porto União, Palmas. A dona Albina tinha mais de cem internos. Os filhos de fazendeiros traziam para pagar a mensalidade, queijo, manteiga, carne, galinha, frango. Mais filhos de fazendeiros. Os caboclos não estudavam no Aurora. Estudavam no interior nas escolas isoladas. Izaltino Raiser era de Campos Novos, estudou aqui, e casou com uma Drissen, filha de fazendeiros, família grande. Carneiro também é uma família grande, gente rica que tinha dinheiro para povoar os campos. Um Coelho de Souza casou com a minha irmã, Taitalo. Ele estudou no Aurora (FAORO, 2008).

Na fala transcrita, também se pode perceber que o entrevistado menciona a família Drissen como sendo importante na região. Um ex-aluno do Aurora, vindo de uma família de agricultores de Campos Novos, casou-se com a filha desse fazendeiro. O acontecimento analisado a seguir demonstra que a formação no Colégio Aurora permitiu a esse filho de agricultor, a aproximação com uma família distinta daquela cidade. Faoro também recorda da família Carneiro, que possuía muitas terras em Caçador e região. Também se registra a família dos irmãos Coelho de Souza, vindos do Rio Grande do Sul, donos de empresa colonizadora.

Pesquisando o ofício dos pais de alguns alunos matriculados na 1ª série do Curso Ginásial do ano de 1937, pode-se verificar que existem seis comerciantes, dois serralheiros, um dono de empresa de colonização e um filho de coletor estadual.

Quadro 2 – Ofício dos pais dos alunos matriculados no ano de 1937

Industriais-serralheiros	Comerciante	Funcionário Público	Dono de empresa colonizadora
Matoso Busato	Yared Ciffro Delatorre Ribeiro Faoro Joaquim	Timmerman	Coelho de Souza

A lista desta turma contemplava o nome de trinta alunos. A pesquisa, até este momento, só conseguiu identificar a ocupação de dez pais de alunos. Tendo por base tais ofícios, verifica-se que o Colégio representava um espaço distinto na região do meio-oeste catarinense. Acima de tudo as famílias de comerciantes, serralheiros, industriais e funcionários públicos acreditavam na legitimidade do colégio de Santelmo. Era na instituição educacional em estudo que seus filhos seriam preparados para ocupar as posições profissionais de maior prestígio social e econômico da localidade e região.

Entretanto, o Aurora selecionava seus alunos. Além dos rigorosos exames de admissão, existia ainda a questão econômica, pois nem todos os pais que tinham em casa crianças com idade escolar podiam pagar a taxa de mensalidade proposta pelo Colégio. Cabia às famílias tentarem uma bolsa de estudos. Contudo, todos os alunos bolsistas registrados na pesquisa eram ítalo-brasileiros, o que indica o fator étnico como condição para a seleção dos bolsistas.

Durante o processo de levantamento de dados, não se verificou nenhum caso de ex-aluno bolsista que pertencesse ao grupo social dos caboclos. Por isso são necessárias novas pesquisas para confirmar a questão, pois até o presente momento podemos concluir a existência do fator étnico na seleção dos alunos bolsistas.

Nessa perspectiva, a ausência de caboclos nas salas de aula do Colégio Aurora pode ter reproduzido o perfil sócio-econômico da cidade que se formava. A impossibilidade de uma vaga no colégio dos imigrantes italianos não lhes permitiu a conclusão de seus estudos em nível secundário, ficando restritos aos ensinamentos de uma “escola isolada” que, em 1930, além da escassez de espaço físico, apresentava todo o tipo de deficiência, como a falta de professor qualificado. Os formandos do Colégio Aurora eram laureados com um bom ofício, que os possibilitava distinção no espaço social caçadoreense, não raro essa ocupação poderia

lhés garantir um bom enlace matrimonial, mesmo para aqueles alunos bolsistas já que, sendo imigrantes, possuíam o diferencial étnico.

Constatou-se também a ínfima presença de alunos do sexo feminino. As listas do curso ginasial e normal não chegam a contar com o nome de dez alunas. As meninas podiam sim ter acesso ao colégio, fato verificado na presença, mesmo que pequena, de mulheres. No entanto, até mesmo o Curso Normal, que à época foi destinado preferencialmente ao sexo feminino, não comportou mais de duas alunas de um total de vinte e um.

Cidadãos masculinos, católicos, brancos, descendentes de imigrantes e de famílias fazendeiras da região: era esta a clientela do Colégio Aurora dos anos 1928-1938. Muitas estratégias familiares se efetivaram naquele espaço social para que as famílias conseguissem garantir a seus herdeiros um ensino diferencial. Umas mais do que outras tiveram êxito.

3.3 Mudanças de trajetória

Durante a pesquisa teve-se acesso a quatro biografias de ex-alunos do Colégio Aurora. Por coincidência todos são descendentes de italianos. Raymundo Faoro era filho de industrial, Artur Barrichelo e Izaltino Raisel são descendentes de agricultores, e Domingos Paganelli, filho de um funcionário de empresa colonizadora. Acerca de Raymundo Faoro, juntamente com uma entrevista de seu irmão Ernesto Faoro, conseguiu-se encontrar mais dados a seu respeito pela vasta biografia que o mesmo possui. Sobre Artur Barrichelo, conseguiu-se somente uma entrevista com seu irmão Ângelo Barriquelo. Izaltino Raizel escreveu um registro sobre o casal Mosconi, onde conta um pouco de sua vida. Domingos Paganelli foi o único a ser entrevistado pessoalmente e, além disso, tivemos contato com sua autobiografia.

Atílio Faoro era comerciante em Vacaria, no Rio Grande do Sul. Enfrentando os problemas das grandes famílias italianas, pai de 11 filhos, transferiu-se para Santa Catarina na tentativa de garantir a eles um futuro promissor. Procurava uma região próspera e que possuísse uma boa escola para facilitar a instrução de sua família, já que sonhava ver todos os seus filhos formados em cursos superiores (FAORO, 2007).

Em 1931, chegou a Joaçaba, considerada a cidade mais próspera de todo o oeste catarinense. No entanto, por meio dos moradores, ficou sabendo da Vila de Rio Caçador que, mesmo sendo um simples distrito, possuía o Colégio Aurora, que oferecia o Curso Comercial e o Tiro de Guerra. Estabeleceu-se, então, em Rio Caçador, onde comprou um terreno no centro da vila e começou a construção de sua casa comercial. Mas não parou aí: construiu o

primeiro moinho de cereais, a primeira usina hidrelétrica e a primeira empresa de distribuição de eletricidade pública. Dentre os seus filhos que estudaram no Ginásio Aurora, podem ser citados Ernesto Faoro, Lourenço Faoro e Raymundo Faoro.

Raymundo Faoro fez o curso secundário no Colégio Aurora. Formou-se em Direito, em 1948, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Transferiu-se, em 1951, para o Rio de Janeiro, onde advogou e fez concurso para a Procuradoria do Estado, carreira em que se aposentou. Colaborou na imprensa desde o tempo de estudante universitário, quando foi co-fundador da revista *Quixote*, em 1947; escreveu também para diversos jornais do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo. Além de jurista, foi um dos mais importantes cientistas sociais brasileiros, autor de ensaios e livros de direito e ciências humanas, entre eles *Os Donos do Poder*, referência obrigatória na teoria política do Brasil contemporâneo. Faoro conquistou o respeito dos intelectuais do País através de suas análises críticas do Estado, que contribuíram para o desenvolvimento da literatura crítica nacional (FAORO, 2006).

No caso do ex-aluno Raymundo Faoro, é preciso analisar sua trajetória profissional a partir da construção de seu habitus primário. Ora, é amplamente aceito entre os pesquisadores que as primeiras disposições apreendidas pelos agentes são resultado de suas experiências iniciais ainda na primeira infância. No mundo ocidental, a primeira infância é vivida no seio familiar, constituído pelo núcleo pai, mãe e filhos⁴⁶. Dessa forma, na Caçador dos anos 30, a constituição familiar tradicional era o modelo seguido pelos imigrantes, e a família Faoro não fugia à regra. A única diferença entre a referida família e as outras estudadas neste capítulo é a quantidade de filhos de Atílio e dona Luiza.⁴⁷

É interessante perceber que se a primeira experiência é transmitida na família, os 11 irmãos também foram responsáveis pela socialização uns dos outros. As trocas entre a fátia são também uma forma de aprendizado: por exemplo, Ernesto Faoro que era o mais velho dentre os filhos, já tinha 18 anos quando a família transferiu-se para Santa Catarina. A diferença de idade entre Ernesto e Raymundo era de aproximadamente 10 anos, o que, com certeza, influenciou as relações entre os irmãos, já que não era uma relação de iguais, mas sim do mais experiente para o menos vivido.

Todavia, sem dúvida alguma, o fator decisivo para a escolarização não só de Raymundo, como de toda a família foi o interesse de seu Atílio Faoro na transmissão de um capital escolar para seus herdeiros. Quando o avô de Raymundo veio para o Brasil, trouxe

⁴⁶ No entanto, para pesquisas mais recentes, a análise deve ultrapassar esse padrão e ampliar sua investigação, já que há uma sensível mudança do imaginário de família no mundo ocidental.

⁴⁷ O grande número de filhos era muito comum nas famílias italianas daquela época, e estava associado à mão-de-obra.

consigo o aprendizado na construção de igrejas de pedra. Na Itália do século XIX, a economia não estava estabilizada e os agricultores sofriam diretamente com tais mudanças; por isso, os Faoro partiram para o ramo da construção, tendo a França como local de aprendizado da nova arte de construir Igrejas. Em Vacaria pai e filhos foram contratados para edificar a primeira igreja da cidade, o que lhes rendeu uma boa remuneração. Foi com o montante daí advindo que Atilio tornou-se comerciante, abrindo uma revendedora de cereais. Estabeleceu-se no 9º distrito de Vacaria, região interiorana e distante do centro da cidade, onde exerceu a função de delegado, já que era partidário de Assis Brasil⁴⁸. Aproveitando a boa relação com o prefeito, solicitou um professor para ensinar seus filhos e as demais crianças do distrito.

A presença desse professor no cotidiano da vida familiar pode ter impulsionado a formação de todos os irmãos Faoro. Todos foram alfabetizados e aprenderam também a arte dos cálculos. Quando chegaram às salas de aula, seus volumes de capital escolar já era superior aos de seus colegas.

Então quando chegava de noite depois da janta, numa mesa comprida tinha os bancos, lampiões de querosene, a gente ficava aí fazendo cálculo e o professor ficava aí ensinando a gente. Nós aprendemos muito nessa ocasião. Quando nós fomos para escola, nós já tínhamos alguma noção. Este professor era muito entusiasta com os cálculos. Até hoje eu sei de cor toda a tabuada, eu acho interessante porque os meus filhos se formaram aqui e no curso superior, mas eles não sabiam de cor a tabuada (FAORO, 2008, p.1).

Sabe-se, desde os estudos de Bourdieu (1997), que a aquisição da cultura pode se dar pelo aprendizado total, efetuado desde a primeira infância e pelo aprendizado tardio, próprio da instituição escolar. A tese defendida no estudo apresentado é a de que os filhos de imigrantes e de moradores abastados da região oeste catarinense viram no Colégio Aurora a oportunidade de garantir a seus descendentes um aprendizado tardio, visto a dificuldade de oferecê-lo anteriormente. Porém, os Faoro distinguem-se de todos esses alunos, justamente

⁴⁸ Joaquim Francisco de Assis Brasil (São Gabriel, 29 de julho de 1857 — 24 de dezembro de 1938) foi um político gaúcho propagandista da República. Em 1922, o seu nome foi lançado como candidato de oposição ao então governador Borges de Medeiros. A rudeza da luta eleitoral tornou inevitável um movimento armado. Em 1927 os sufrágios de seus correligionários o elegeram deputado federal. Nesse mesmo ano teve participação destacada na fundação do Partido Democrático Nacional. Em 1928, fundou o Partido Libertador. Em 1929, Assis Brasil aconselhou o Partido Libertador a cerrar fileiras em torno de Getúlio Vargas, que se opunha ao candidato apoiado pelo presidente da República Washington Luís. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_Francisco_de_Assis_Brasil. Acessado em 06 fev. 09.

porque já haviam tido experiência com a cultura não só escolar, mas também a oportunidade de ler bons livros, jornais e, acima de tudo, pela relação estabelecida com o professor em sua própria casa. Ernesto Faoro, por já estar na adolescência, talvez tenha sido o que menos aproveitou o conhecimento trazido pelo ensinante; porém, os mais novos, desde pequenos, cresceram ouvindo suas histórias, e por isso o processo de internalização foi mais eficiente, impregnando seu *habitus* primário de uma aura intelectualizada, sem dúvida, distinta dos demais imigrantes de seu grupo social.

O mesmo aprendizado total por que passaram os filhos de Faoro distingue-se menos pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, segundo Bourdieu (2007), do que pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento. A relação distinta com a linguagem e a cultura será a responsável pela excelente trajetória escolar dos 11 filhos de seu Atílio. Todas as seis mulheres estudaram no Colégio Aparecida, coordenado pelas freiras de São José em Caçador⁴⁹. As que não se formaram professoras diplomaram-se contadoras. Seu Ernesto e o segundo mais velho formaram-se no curso de Guarda-Livros no Colégio Aurora e, posteriormente, cursaram a faculdade de Ciências Econômicas. Raymundo formou-se na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lourenço fez o pré-jurídico em Porto Alegre e Alfredo também fez o curso superior de Direito na capital gaúcha. Sem dúvida uma família distinta, não apenas pelo volume do capital econômico de seu pai, mas pelo acúmulo de capital cultural institucionalizado. Todos conquistaram seus diplomas e, entre eles, a conversão de Raymundo foi ainda mais significativa.

Todos os filhos romperam com a trajetória do patriarca, já que se formaram professores, advogados, contadores e cientistas econômicos. Seu Ernesto, contudo, continuou coordenando os negócios da família, foi eleito vereador, como seu outro irmão Lourenço, mas ambos não fizeram da política profissão. Ernesto continuou comerciante e industrial e Lourenço advogando na região. No entanto, Raymundo Faoro rompeu com sua trajetória, poi, de uma família de industriais, ele passou a advogado e cientista político. Muito mais do que isso, Raymundo foi presidente da OAB, nos anos 1977-79, tendo uma grande importância para a abertura política do Brasil, já que aqueles eram anos de ditadura militar. Ainda mais

⁴⁹ Fundado em 1936, o colégio oferece primeiramente o ensino primário; em fins da década de 40, é oficializado o curso normal somente para meninas.

nobre foi a sua indicação para ocupar a 6ª cadeira da Academia Brasileira de Letras, em 2003, lugar que fora ocupado por José Barbosa Lima Sobrinho⁵⁰.

A mudança de Raymundo, do ponto de partida ao ponto de chegada, caracteriza um deslocamento transversal, nos termos de Bourdieu (2007). Ao continuar os estudos, Raymundo conseguiu ampliar seu capital cultural e consequentemente o social. Talvez o econômico não tenha sido a grande conquista do intelectual, mas sim a reconversão dele em outras formas de capital, mais valorizadas simbolicamente dentro do campo intelectual. Já que, para Bourdieu, o capital, como uma relação social, só produz seus efeitos no campo onde se produz e se reproduz.

Dessa forma,

os detentores de capital só podem manter sua posição no espaço social ou na estrutura de um determinado campo pela reconversão das espécies de capital que detêm em outras espécies, mais rentáveis – ou mais legítimas – no estado considerado dos instrumentos de reprodução. Essas reconversões impostas objetivamente pela necessidade de evitar a desvalorização do patrimônio podem ser subjetivamente vividas como mudanças de gosto ou de vocação, isto é, como conversões (BOURDIEU, 1989, p. 394).

No exemplo de Raymundo Faoro, seria interessante voltar à pesquisa para as subespécies de capital que estão no interior do capital cultural como (capital literário, científico, jurídico, econômico etc.). Convém analisar, neste momento, cada uma das espécies de capital (econômico, cultural, social) possuído na origem e as possíveis mudanças no (volume e na estrutura) do capital de chegada. O estudo poderá mostrar, no universo dos casos possíveis, agentes que estão em declínio em relação a todas as espécies do capital de origem, ou em declínio em uma só espécie e em ascensão em outras.

Já se viu que o aprendizado de Raymundo se deu muito cedo e, quando chegou à escola, já trazia um volume superior de capital cultural. A distinção considerada pode ser um dos fatores que o levaram a prosseguir nos estudos e se tornar um jurista famoso. Sabe-se que o livro *Os donos do Poder* foi escrito por Faoro quando ainda era um estudante de Direito em

⁵⁰ Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho (Recife, 22 de janeiro de 1897 — Rio de Janeiro, 16 de julho de 2000) foi um advogado, jornalista, ensaísta, historiador e político brasileiro. Em 28 de abril de 1937, foi eleito para a cadeira de número seis da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbosa_Lima_Sobrinho. Acessado em 06 fev. 09.

Porto Alegre: várias vezes, ao passar as férias em Caçador, Raymundo “perdia seu tempo” se dedicando à escrita desse livro. A primeira edição foi confeccionada por um conhecido de Raymundo, da Editora Globo, de Porto Alegre, no ano de 1958. Ao ler o livro, se interessou em publicá-lo. A relação de Raymundo com o editor já evidencia certo volume de capital social, resultado de sua formação acadêmica numa importante universidade do Rio Grande do Sul e, principalmente por que nela era muito ativo, como editor de uma revista. Como o livro possuía uma linguagem acadêmica, tardou que os leigos se interessassem; somente quando Faoro se tornou um jurista renomado é que o livro foi reconhecido por acadêmicos e pesquisadores.

O fato é que Raymundo não parece ter tido muitas perdas de capital em relação ao ponto de partida e ao de chegada. Antes mesmo de entrar na escola, já possuía um volume de capital cultural. Sua passagem pelo colégio Aurora ampliou significativamente esse volume, como ele mesmo mencionou; assim, seu capital escolar foi constituído e se estruturou, o que possibilitou a entrada na universidade. Nela, ampliou as espécies de capital já possuídas e entrou em uma nova rede de amizades, aumentando seu volume de capital social, o que possibilitou, por exemplo, a editoração de seu livro *Os Donos do Poder*. A teia de amigos que se estabeleceu a partir da universidade representava muito em relação ao nível cultural do que as demais, por exemplo, as que havia conquistado na sua adolescência em Caçador.

Seu capital escolar foi responsável pela entrada na vida pública, pois precisou da bagagem teórica adquirida para ser classificado no concurso público da Procuradoria do Rio de Janeiro. A partir daí, suas subespécies de capital cultural foram se ampliando cada vez mais até tornar-se escritor literário, jurista e cientista político.

O capital cultural na sua forma incorporada garantiu a Raymundo Faoro vantagens em matéria de aprendizagens culturais, maneiras de se comportar e a arte da conversação. Dizem os relatos que já no Ginásio era um exímio orador, cultura legítima em nossa sociedade. Tais disposições serviram-lhe como uma vantagem inicial, um crédito antecipado que lhe asseguraria a distinção. Qualquer herança material, para Bourdieu, é uma herança cultural, pois os bens de família têm a função de certificar fisicamente a antiguidade, mas também a de marcar sua identidade social.

No entanto, mesmo por ser um caso de aprendizado total, Raymundo Faoro não invalida a ideia de que o Colégio Aurora foi o responsável pela transmissão de um capital escolar legítimo, que garantiria a seus egressos mudanças de trajetória. Nas palavras do próprio Raymundo,

Fiz os estudos básicos com um casal dono de uma escola particular da região, que tinha uma perspectiva moderna para época e até para os dias de hoje: proibiam terminantemente que os alunos decorassem qualquer coisa, exigiam comentários pessoais das leituras que fazíamos (PAGANELLI, 2007, p. 82).

Nas palavras citadas, fica visível a particularidade desse colégio; mais do que isso, do próprio casal Mosconi, ainda lembrado por tão graduado aluno. Contudo, o Colégio representava um espaço de oportunidade para que os filhos dos imigrantes italianos pudessem ascender e mudar de condição social, já que a terra, no caso dos agricultores, não poderia ser dividida entre todos. O espaço do colégio favoreceu a muitos estudantes um deslocamento na sua condição de classe, mas ao mesmo tempo um desenraizamento do seu habitus de colono-imigrante. Outro caso ilustra bem aquilo que se quis dizer e evidencia o quanto o Aurora representou para a sociedade local, para a criação do município e para a transformação social de muitos egressos.

Artur Barrichelo era filho de colonos italianos que se estabeleceram em 1925 em terras hoje pertencentes ao município de Videira. Segundo seu irmão, Ângelo Barrichelo, a situação econômica da família não era muito confortável e o trabalho na roça, além de muito severo, lhes roubava quase todo o dia. Como se encontravam muito distantes da cidade ou de qualquer vila próxima, não tinham a oportunidade de estudar. Entretanto, Artur Barrichelo, ciente da existência do Colégio Aurora, deixou a família, e numa longa viagem resolveu tentar uma vaga naquele instituto de educação.

Artur formou-se contador e normalista no ano de 1936, o que lhe garantiu o ingresso no corpo docente do Colégio Aurora e, depois, no Grupo Escolar Paulo Schiffler, em Caçador. Exerceu por muito tempo a direção desse estabelecimento e sempre foi um professor muito respeitado na comunidade.

Barrichelo também teve a sua trajetória modificada. No entanto, diferentemente de Raymundo, ele não reconverteu seu capital econômico em escolar, haja vista que pouco possuía. Sua estada no colégio foi como aluno bolsista, participando da limpeza e organização da escola. A trajetória de Artur sofreu um “deslocamento transversal”, passando de agricultor a professor e contador.

Ao analisarmos o caso citado, temos que ter em mente as variáveis que influenciam as diversas mudanças de trajetórias. O capital cultural de Artur só foi adquirido via escola e já tardiamente, o que pode ser explicado pela condição social da família Barrichello, já que o capital escolar possuído em determinado momento da vida exprime, entre outras coisas, o nível econômico e social da família. A idade escolar de Artur já estava avançada, visto que

sua alfabetização se deu tardiamente; se a maioria dos alunos prestava exame de admissão por volta dos 11 e 12 anos, Artur já adentrou as salas do Aurora no final da adolescência, aos 14 anos. A variável “idade escolar” é, em outras palavras, uma forma transformada do capital cultural herdado, sendo que Barrichelo não teve em casa o aprendizado total; seu volume de capital cultural era no mercado escolar, pouco valorizado.

Entretanto, temos que considerar a possibilidade de existirem casos em que o capital cultural de origem possa ter sido reconvertido imperfeitamente em capital escolar. Isso aparecia com frequência entre os filhos de professores que não conseguiam manter um volume de capital cultural recebido na origem e representavam exemplos de fracassos escolares, já que não aumentaram seu volume de capital via escolarização. Mas, por outro lado, o capital cultural de origem pode ter implicado outros efeitos ao diploma, com o que se explicaria todos os casos nos quais a origem social é o fator que estabelece uma distinção entre indivíduos com o mesmo nível escolar. Por exemplo, Artur conquistou o diploma de contador e de normalista, o mesmo de Domingos Paganelli; porém, Paganelli nunca foi agricultor e seu volume de capital cultural de origem foi maior do que o de Artur: talvez a diferença na origem social possa ter tido efeitos no ponto de chegada, já que eles possuíam os mesmos diplomas, mas nem por isso foram reconhecidos como iguais.

A reconversão de Artur Barrichelo foi responsável pela escolarização de seu irmão mais novo, Ângelo Barrichelo; como professor do Colégio Aurora, Artur conseguiu uma vaga para seu irmão como aluno bolsista, quando o colégio já estava nas mãos dos Irmãos Maristas. Ângelo também rompeu com a sua trajetória de agricultor e tornou-se contador, administrando uma grande usina hidrelétrica na cidade de Caçador; seu deslocamento, portanto, também foi transversal.

Izaltino Raisel deixa claro no testemunho a seguir o quanto o Colégio foi importante para que ele e o amigo Artur pudessem sair do mundo rural:

Artur Barrichello e eu, não fora este colégio, talvez tivéssemos ficado sem estudo e embarcados na marginalidade de uma agricultura rudimentar para a qual não tínhamos vocação (RAISEL, 1984, p. 21).

Filho de modestos colonos estabelecidos no que hoje abrange o município Tangará, Izaltino lutava desesperadamente para estudar. Como na região não existia escola, Raisel, numa decisão desesperada, em 1928, tenta vaga no internato dos Irmãos Maristas em Santa Maria (RS), aos 14 anos, propondo como alternativa de pagamento as possíveis terras que ganharia de herança. Em 1929, quando discutia com a família as possibilidades de continuar

os estudos no próximo ano, chegou as suas mãos um prospecto do Ginásio Aurora, no qual se registrava que os alunos que garantissem o primeiro lugar em todas as sabatinas bimestrais teriam o ensino gratuito no ano seguinte. Izaltino garantiu a gratuidade. Em 1930, cursou as matérias do curso de Guarda-Livros, serviu ao Tiro de Guerra e trabalhou na Secretaria e contabilidade do Colégio. Com o diploma de contador, pôde lecionar nos cursos Comercial, Ginásial e no Grupo Escolar.

Izaltino e Artur ilustram a dinâmica e mobilidade dentro do espaço social, seguindo a noção de *habitus*, que restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando que essa capacidade de construir a realidade social não é a de um sujeito transcendental, mas de um corpo socializado, investindo na prática de princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos durante uma experiência social situada e datada (BOURDIEU, 1997, p. 164).

A experiência aludida, responsável pela construção de uma nova realidade social para Izaltino e Artur, é situada e datada: Colégio Aurora, anos 1930. Foi a aquisição de um capital cultural institucionalizado na forma de diplomas que lhes garantiu a mudança na trajetória de vida. Mesmo que pouco tenham trazido de casa em se tratando de capital cultural, eles, enquanto agentes que unificam, constroem e classificam, conseguiram, através de uma Instituição de Ensino distinta, ampliar seu capital escolar; mais do que ampliar, eles inicializaram o processo de aprendizagem dentro do colégio; por isso, o trabalho foi muito maior, doloroso e mais metódico do que o de Raymundo.

A passagem pelo colégio possibilitou a Izaltino um bom casamento, pois contraiu núpcias com a filha de uma família de fazendeiros muito importante na região, os Drissen, como vimos anteriormente. Talvez uma estratégia muito bem elaborada, já que seu Izaltino, desde cedo, sabia que era via escolarização que conseguiria buscar a distinção, ampliar sua posição no mercado matrimonial. Sua estratégia de distinção, “a arte infinitamente variada de marcar as distâncias”, se deu pela aquisição deste bem simbólico, que é o diploma, um instrumento que, para aquela sociedade em formação, serviu como um atributo sublime de excelência. Não se quer dizer, com isso, que seja uma estratégia conscientemente elaborada, em se tratando do enlace matrimonial de seu Izaltino; por isso, temos que pensar na fração proposta no início do capítulo, segundo a qual as duas parcelas postas na análise são responsáveis pelo produto final, que seria a prática. Ora, o *habitus* somado ao capital e ao campo, acabaram influenciando a vida de seu Izaltino, ou melhor, sua prática. Àquele emaranhado de disposições, como a formação no Colégio, as novas amizades, o diploma

distinto, que lhe proporcionou um acúmulo de capital econômico, estavam constituindo-o como agente e tudo somado pode ter favorecido um bom casamento.

Domingos Paganelli não era filho de agricultores: seu pai era um representante da empresa colonizadora que trabalhava na construção de estradas no oeste catarinense; no entanto, ficou muito doente e a família teve que voltar para o Rio Grande do Sul. Como Domingos estava cursando o colégio e não podia pagar os estudos, Dona Albina o abrigou na sua escola como aluno bolsista.

Talvez Paganelli tenha sido um dos poucos alunos a se formar nos três cursos do colégio⁵¹: Normal, Ginásial e Guarda-Livros. Em 1936 passou a trabalhar na firma dos Irmãos Deboni, como guarda-livros e foi nomeado professor do Grupo escolar Paulo Schiffler. Aos 17 anos começou a lecionar no Colégio Aurora, chegando ao posto de diretor, no ano de 1937⁵². Na década de 50 voltou a estudar, agora nos cursos de Economia e Direito das Faculdades de Ciências Econômicas e Faculdade de Direito do Paraná.

Domingos foi o único dentre os ex-alunos pesquisados que escreveu uma autobiografia, por isso temos bastantes informações acerca de sua trajetória, inclusive de seus, antecedentes, como a dos avós paternos e maternos. No presente estudo, no qual se quer discutir as mudanças de trajetórias, informações genealógicas são importantes, principalmente se o sujeito analisado trocou experiências com seus antigos descendentes.

É o caso dos avós de Domingos, que imigraram para o Rio Grande do Sul ainda em 1870 estabelecendo-se na vila de conde D'Eu, atualmente o município de Garibaldi. O avô paterno era proprietário de loja comercial no centro da vila e o materno era dono de uma alfaiataria. Domingos Paganelli, seu avô, foi vereador da vila e possuía prestígio político, lutando pela emancipação de Garibaldi e pela instalação do primeiro colégio da região, dirigido pela Congregação dos Irmãos Maristas. Seu avô materno era alfabetizado e escreveu narrativas de sua viagem para o Brasil, servindo ainda hoje como referência para muitos estudos sobre a imigração no Rio Grande do Sul.

Domingos nasceu em Garibaldi e vivenciou desde criança a boa condição de seus familiares. Seu pai, Ângelo Paganelli, pôde usufruir, no início do casamento com dona Olinda Toniazzi, a herança do pai, comprando a firma de seus irmãos. A firma se tornou uma das mais importantes lojas de cereais da cidade. Ângelo Paganelli estudou no Colégio Santo Antônio, dos Irmãos Maristas, o que lhe permitiu ampliar o volume de capital escolar, mas

⁵¹ Durante a pesquisa não tomamos conhecimento de outro caso de formação nos três cursos do colégio: Guarda-Livros, Normal e Ginásial.

⁵² Com a implantação do Estado Novo, Dante Mosconi, que era estrangeiro, foi impedido de continuar dirigindo o Colégio.

não conseguiu o diploma, pois não continuou os estudos. Também foi conselheiro municipal, cargo hoje equivalente ao de vereador. Até neste momento Domingos Paganelli crescia numa família bem abastada para época e que, além do capital econômico, tinha também um volume de capital cultural, haja vista, que seu pai foi escolarizado e sua mãe igualmente tinha conhecimento das letras. Porém, no ano de 1929, com a grande quebra da Bolsa de Nova York, a firma de seu pai, juntamente com muitas da região Sul, decretou falência.

A família financeiramente estava arruinada e Ângelo decide tentar a vida como subgerente da empresa colonizadora Rio-Caçador Ltda., tornando-se o responsável pela negociação das vendas de terra no oeste catarinense. Mostrando um bom relacionamento, Paganelli mantém negociações com o então governador Adolfo Konder para a construção da estrada Rio Caçador-Curitiba. Com o início da obra, toda a família transfere-se para Caçador: Domingos e seus quatro irmãos. Entre outros problemas, com o golpe de 1930, o governo catarinense rompe o contrato e a construção da estrada é interrompida várias vezes. Tantas idas e vindas acabam perturbando a saúde de Ângelo, que contrai tuberculose. A família volta novamente para o Rio Grande.

Domingos Paganelli, que estudava no colégio Aurora, é convidado pelos diretores a ficar como interno, fazendo alguns serviços de limpeza para poder assim terminar seus estudos, pois estava cursando o Normal, o Ginásio e o Guarda-livros. A experiência como aluno interno deu a Domingos a oportunidade de participar da vida do colégio mais intensamente: por exemplo, nas férias a impossibilidade de voltar para casa, permitia-lhe beneficiar-se dos livros da biblioteca, lendo as mais variadas histórias. Foi pelo viés da escolarização que Domingos conseguiu sustentar toda a família, pois, com a morte do pai, só restava a ele tal tarefa. Muito cedo, ainda estudante, começou a dar aulas, atividade a que deu continuidade depois da formatura. Trabalhou ainda numa empresa como contador, mas logo saiu por desentendimentos, o que o obrigou a lecionar mais de oito horas por dia, a fim de poder sustentar os seus. Pode-se pensar que nesse caso houve um deslocamento descendente em relação à posição de partida e o ponto de chegada, em se tratando de capital econômico. Domingos nasceu numa família abastada financeiramente; contudo, seu capital cultural se deu via institucionalização, quer dizer, a partir de sua entrada primeiro no Colégio Santo Antônio, em Garibaldi e, por fim, no Colégio Aurora, lugar responsável pelos fundamentos de seu capital escolar.

Outro fator importante na trajetória relatada se dá em 1942, quando Domingos é infectado pela tuberculose, ficando sete anos num sanatório em Curitiba. Depois do longo período, já recuperado, foi proibido de dar aulas, e durante cinquenta anos viveu como

empresário, abrindo e fechando muitas empresas. Ainda em 1950 voltou a estudar, concluindo duas faculdades: Economia e Direito. Trabalhou também como advogado. Na fase como empresário e advogado, sua condição econômica melhorou muito. Sempre bem relacionado na cidade, participou de associações, destacando-se o Rotary Clube de Caçador, filiado ao Rotary Internacional. Nessa associação também estavam presentes Izaltino Raisel, Ernesto Faoro e Ângelo Barrichelo. Sem dúvida, o Rotary era um lugar distinto, que marcava a distinção da sociedade caçadoreense. Só entrava para a entidade quem fosse convidado, desde que o nome fosse unanimemente aceito dentre os demais associados. No livro de assinatura de cada reunião semanal, ao lado do nome constava a ocupação de cada membro.

Domingos deve também ao colégio Aurora o aprendizado escolar tardio, como os de Izaltino e Artur. Seu deslocamento num primeiro momento foi transversal, sendo professor e contador, mas ao voltar ao ramo industrial, aproximou-se novamente das primeiras experiências familiares no Rio Grande do Sul. Mas diferentemente dos filhos de agricultores, Domingos teve acesso a uma cultura mais legítima em relação à aquisição de bens, como livros e jornais, visto que a cultura escrita já era realidade desde seus avós e foi transmitida de pai para filho. Graças ao empenho de Paganelli, seus demais irmãos puderam estudar; este é o caso de Luis Paganelli, conhecido contador em Caçador e que também foi vereador do município. Sua trajetória influenciou a de seus irmãos, mudando consideravelmente o deslocamento de sua família dentro do espaço social caçadoreense.

Mas se aos colonos imigrantes foi dada a oportunidade de estudos graças ao casal Mosconi, aos antigos moradores do Contestado tal situação não se verificou. Logo, os egressos do Aurora, com um acúmulo de capital cultural e a ampliação do capital social, puderam ingressar nas grandes empresas da região, como contadores. Outros resolveram abrir seu próprio negócio, e outros assumiram cargos públicos.

Como escreve Renk,

A forma de marcar fronteiras caminha pelo viés contrastivo, reafirmando sua identidade étnica e negando a outra, isto é, a cabocla. As representações decorrentes dessa fronteira traçada pelo viés contrastivo são tomadas como cultura naturalizada pelo grupo que delas faz uso. Esta naturalização é favorecida pelo processo de socialização e pela inculcação de valores, de noções e de categorias que, por sua vez, são reproduzidas sob a forma de práticas: habitus (RENK, 1997, p. 70).

Segundo Bourdieu, produto da história, o habitus produz práticas individuais e coletivas, em acordo com os esquemas engendrados pela história, assegurando a presença ativa das experiências passadas, que, depositadas em cada organismo sob a forma de

esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem mais que todas as regras formais e todas as normas explícitas a garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo (BOURDIEU, 1980, p. 91).

Esse habitus que é criado inicialmente na família vai sofrendo mudanças ao longo da vida dos agentes; no processo de mudança referido, a escola é, por excelência, um lugar transformador do habitus. Assim, o Colégio Aurora serviu para muitos colonos como a oportunidade de mudança de um habitus de agricultor, e o capital escolar possibilitou a ascensão social de muitos desses agricultores.

No entanto, o caboclo permaneceu na sua condição de dominado ou, ainda pior, não conseguiu se manter nem como trabalhador das grandes fazendas, ficando até mesmo sem um pedaço de chão, pois as empresas colonizadoras cobravam pela terra um preço inacessível de ser pago por eles.

4 “O SACERDÓCIO SUBLIME DO MAGISTÉRIO”: OS SABERES-ESCOLARES DO CURSO NORMAL DO COLÉGIO AURORA

Felizes, por termos chegado ao fim dessa longa jornada, que nos levou à realização de nosso ideal, e de sermos aptos a exercer o sacerdócio sublime do magistério, (...) dever não só com Deus, mas também com a Pátria”.

(DISCURSO, 1936)

Somente a partir de 1930, é que o Brasil presencia um forte movimento para a constituição de seu campo educacional. As quatro décadas iniciais da república brasileira pouco tinham avançado na questão da democratização do ensino, sendo ainda a educação um privilégio das elites regionais e o analfabetismo o grande entrave para o processo de modernização do país (XAVIER, 2002).

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1931, a realização da IV Conferência Nacional de Educação e a fundação da Universidade de São Paulo 1934 são algumas evidências de como a política governamental de Getúlio Vargas creditava o desenvolvimento da nação brasileira a educação de seu povo (XAVIER, 1999).

No entanto, o domínio por tão importante campo de poder foi alvo de grupos distintos que apresentavam projetos diferenciados para a educação nacional⁵³. Nesta disputa temos o grupo dos intelectuais católicos que se contrapunha ao dos Pioneiros da Educação Nova.

Assim, em 1932, era elaborado o Manifesto da Escola Nova, que defendia a implantação de uma política nacional de educação através de uma maior participação do Estado, da universalização da escola pública, do direito de todos à educação e da racionalização da administração escolar. Já “os católicos reagiam a quaisquer idéias de modernização, combatendo ardorosamente a proposta de instituição de um sistema nacional de ensino, público, gratuito e, sobretudo, leigo, tal como defenderam os educadores profissionais” (XAVIER 1999, p.41).

É neste embate que os cursos de formação docente sofreram uma expressiva mudança curricular nas décadas de 20 e 30 do século passado. Para a elite intelectual brasileira, a modernização do País dependia da reestruturação de sua Instrução Pública. A proposta defendida pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova influenciou alguns governantes oligárquicos a promoverem reformas na instrução pública de seus estados. Foram contratados jovens profissionais recém-formados, como: Lourenço Filho, no Ceará; Francisco Campos,

⁵³ Para Marta Maria Chagas de Carvalho (1999) a disputa entre os pioneiros e católicos visava muito mais o poder ideológico do aparelho escolar já que os dois grupos defendiam a educação como a formadora da nacionalidade e o papel das elites na efetivação de tal projeto. In: (DAROS, e PEREIRA, 2002, p.3).

em Minas Gerais; Anísio Teixeira, na Bahia e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (MICELI, 1979, p.167).⁵⁴

As reformas promovidas modificaram a estrutura dos sistemas de ensino, estabelecendo um conjunto de normas didático-pedagógicas. De início, a intervenção aconteceu principalmente na estruturação do ensino primário, com o aumento da duração do curso e a distribuição dos alunos por faixa etária. Em seguida, viu-se a necessidade da profissionalização do magistério, pois estes seriam os profissionais responsáveis pela formação dos novos cidadãos republicanos.

O aperfeiçoamento dos novos professores dependia, entre outras medidas, da implantação de novas ciências no currículo dos Cursos Normais. As disciplinas escolhidas para garantir a cientifização do magistério foram fundamentalmente a Biologia, a Psicologia e a Sociologia. Todas elas recém-constituídas como campo de conhecimento, abarcavam novas descobertas sobre o ser humano, sua constituição enquanto matéria, sua estrutura fisiológica e mental e também sua vida em sociedade.

Nessa direção, uma nova forma de educação significava empregar todas as descobertas diretamente na prática pedagógica. Estabeleceu-se, então, a tríade: bio-psico-social (CUNHA, 1995). Não era mais possível entender o aluno sem considerar sua personalidade, seu organismo e muito menos seu meio. Para os renovadores não bastava entender os processos físicos ou mentais da criança; era necessário vê-los na relação com o meio social em que tais caracteres estavam sendo desenvolvidos. Como escreveu Lourenço Filho, em *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1978, p.19) “na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social”.

Vendo que os intelectuais liberais ganhavam espaço no governo federal e que suas propostas influenciavam as discussões educacionais, os católicos iniciam a chamada “reação católica” buscando constituir um grupo de intelectuais leigos católicos que tinham na revista *A Ordem* e no Centro Dom Vital seus meios difusores. Esse movimento tem sua primeira vitória em 1931 quando o “decreto nº 19.941 de 30 de abril tornava facultativo o ensino religioso nas escolas públicas”. Retoma então, a Igreja Católica o espaço perdido no ensino público brasileiro desde a proclamação da República em 1889 (XAVIER, 1999, p.41).

⁵⁴ No Brasil cabia aos estados legislar sobre o ensino primário e profissionalizante, incluído aí o Curso Normal. Vale ressaltar que muitas mudanças ocorridas no Ensino Normal em Santa Catarina refletiam discussões sobre a formação docente, presentes nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (DAROS, 2005).

Sendo assim, é nossa intenção, neste capítulo, analisar como o movimento de constituição do campo educacional brasileiro teve influência no curso normal do colégio Aurora de Caçador, que desde a sua equiparação em 1933, seguiu a normatização estadual modificando o próprio currículo do curso com a incorporação de novas disciplinas.

Primeiramente analisaremos a trajetória da formação docente no estado de Santa Catarina, onde perceberemos a particularidade das políticas estaduais em relação à democratização do ensino. Dentro desse contexto, observaremos o processo de equiparação do Curso Normal do Colégio Aurora atrelado às influências político-partidárias das antigas oligarquias regionais.

Em seguida, o foco centra-se nos escritos do normalista Domingos Paganelli onde percebemos uma dicotomia que também estava posta nos diferentes projetos educacionais quanto à formação de professores: a profissionalização defendida pelo grupo dos Pioneiros e uma visão vocacional do magistério⁵⁵, difundida pelos católicos, que a confundia com um “sacerdócio sublime”.

Como fonte para este estudo, recorremos ao *caderno escolar* do normalista Domingos Paganelli. Tal documento foi elaborado em 1935, ano em que cursava a última fase do Curso Normal do Colégio Aurora. Chamou-nos atenção, nos escritos, a presença do pensamento cientificista, que permeava as anotações referentes à Pedagogia e suas ciências correlatas: Sociologia, Psicologia e Biologia.

4.1 A formação de professores em Santa Catarina na Primeira República

A criação das escolas normais em Santa Catarina, conforme analisado por Marlete Schaffrath (1999), esteve atrelada a uma preocupação das elites locais com a formação de professores. A Escola Normal, dentro daquele contexto, era considerada um importante espaço de “normatização de condutas” (SCHAFFRATH, 1999, p. 56).

Em Santa Catarina, a primeira escola normal funcionou em anexo ao Atheneo Provincial, em Florianópolis, no ano de 1880. Além das cadeiras de Aritmética, Francês e Noções de Geografia e História, que eram oferecidas no Atheneo, foram criadas mais três disciplinas: Português, Pedagogia e Metodologia. Essas últimas garantiam a capacitação aos professores atuantes nas escolas públicas. Em 1891, é elaborada uma reforma na instrução pública do Estado que, entre outras modificações, culmina com a publicação, no ano seguinte,

⁵⁵ Neste trabalho discutimos o termo sacerdócio como vocação religiosa.

do Regulamento da Escola Normal Catharinense, que estabelece os programas completos de cada disciplina a ser ministrada (DAROS, 2005).

Muitas das modificações na Instrução Pública catarinense foram influenciadas pela Reforma Educacional de São Paulo, que em fins do século XIX já vinha se consolidando como uma das grandes metrópoles do País, presenciando notável expansão de seu aparelho escolar, com a criação de escolas isoladas, escolas reunidas e os grupos escolares que se constituíam em unidades fundamentais do ensino primário.

Todas estas modificações na instrução pública paulista foram pensadas e elaboradas, em grande parte, pelos professores e estudiosos da Escola Normal de São Paulo ou Escola Normal da Praça da República⁵⁶. Muitos desses professores haviam cursado disciplinas afins em universidades americanas e européias. Não raro cientistas estrangeiros eram convidados a ministrar cursos na Escola Normal.⁵⁷

Assim, em 1911, o Governo Vidal Ramos contrata o professor paulista Orestes Guimarães para promover uma grande Reforma na Instrução Pública catarinense⁵⁸. As principais mudanças estavam na construção de prédios para abrigar os grupos escolares, a introdução de modernos métodos de ensino e a reorganização da Escola Normal (NOBREGA, 2000). Para o magistério, as mudanças previam o aumento do número de cadeiras, incluindo-se o Alemão e Noções de Psicologia, e a criação das Escolas Complementares, que habilitavam os alunos para o 3º ano da Escola Normal, e principalmente para as numerosas escolas isoladas do Estado.

Quanto à inclusão de disciplinas, é interessante, para nosso estudo, perceber que a Psicologia aparece pela primeira vez no currículo da Escola Normal Catarinense em 1911, com o nome de Noções de Psicologia, e que sua inclusão está relacionada à idéia de modernização proposta por Orestes Guimarães (AURAS, 2005). Somente em 1919 ela se denominará Psicologia. Das três disciplinas analisadas neste capítulo, ela é a primeira a fazer parte do currículo. A Sociologia só é inserida em 1935 e a Biologia, em 1939, com o nome Biologia Educacional.

⁵⁶ Este nome foi dado à Escola Normal pela população de São Paulo pelo fato de seu edifício ter sido construído na Praça da República, em 1894. A praça foi minuciosamente elaborada para representar a República brasileira recém-proclamada. Sem dúvida, um dos grandes monumentos do novo governo (MONARCHA, 1999).

⁵⁷ Em 1913, por exemplo, foi a vez do médico-psiquiatra e chefe do Laboratório de Psicologia Patológica da Clínica de Doenças Mentais da Faculdade de Medicina de Paris, George Dumas, ministrar o “Curso de Filosofia e Psicologia” (MONARCHA, 1999).

⁵⁸ A organização da “escola moderna” apoiava-se nos itens seguintes: Prédio Escolar, Móvel Escolar, Material Escolar, Livros Didáticos, Disciplina, Ensino e Programa (NOBREGA, 2000, p. 02).

Em relação à criação das Escolas Complementares, os autores Flávia Maria Machado Pinto, Maria das Dores Daros e Antonio Munarim analisam o discurso do governador Vidal Ramos:

A intenção ao criar as escolas complementares era, num primeiro momento, dar continuidade ao ensino ministrado nos grupos e preparar professores para atuarem em escolas isoladas, já que nessa época, havia escassez de profissionais. Embora ela não fosse uma escola de preparação de professores, acabava servindo como tal: “como o estado, os municípios lutam com a falta de professores idôneos. Espero que a criação das Escolas Complementares concorra poderosamente para obviar este mal” (PINTO, 2005, p. 75).

No entanto, o que o governador não ressalta é que a escassez de profissionais estava diretamente relacionada à insuficiência de instituições responsáveis pela formação de professores. Outro problema que observamos estava nas constantes mudanças curriculares, que atrapalhavam o bom funcionamento do curso. Tanto é que, em 1919, mais uma modificação na formação docente culmina com o aumento da duração do curso para quatro anos e, em 1928, um novo currículo entra em vigor pela Lei estadual n.1617, de 1º de outubro de 1928. As atividades curriculares passaram a contar com as seguintes disciplinas-saber:

Português; Literatura; Francês; Aritmética, Álgebra e Geometria, Física e Química, Botânica, Zoologia e Higiene, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia e Educação Moral e Cívica, Latim, Alemão, Desenho, Ginástica, Música e Canto, Trabalhos Manuais (DAROS, 2005, p.17).

No ano de 1935, uma grande reestruturação transforma as Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação, que abrangem a Escola Normal Primária (antiga Escola Complementar), a Escola Normal Secundária e a Escola Normal Superior Vocacional⁵⁹. Segundo Leziany Silveira Daniel, em Santa Catarina, no ano de 1935, existiam somente seis Escolas Normais:

Duas escolas normais Secundárias *oficiais*, transformadas em Instituto de Educação, um em Florianópolis e outra em Lages, além de 4 particulares equiparadas às oficiais, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas (DANIEL, 1999, p.19).

⁵⁹ Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional com três, três e dois anos de, respectivamente.

As escolas de Florianópolis e Lages eram caracterizadas como oficiais no Relatório da Instrução Pública de 1935, pelo fato de serem públicas e diretamente administradas pelo governo estadual. As quatro escolas restantes eram particulares, mas não se tem certeza da manutenção dos três níveis de ensino (Primário, Secundário e Vocacional) oferecidos na escola-modelo.⁶⁰

Todavia, a Reforma em questão, como as demais, não resolveu o principal problema da Instrução Pública catarinense: a insuficiência de estabelecimentos públicos que garantissem a formação de um bom contingente de professores. Em Santa Catarina, as Escolas Normais Primárias somavam, em 1935, 41 estabelecimentos. Cabia a elas a formação de professores para atuar em todas as Escolas Primárias Isoladas que, no mesmo ano, totalizavam 1989 unidades. Pode-se verificar que há uma grande diferença entre a quantidade de unidades, pois o número de professores formados nos 41 estabelecimentos de Escolas Normais Primárias não seria suficiente para a demanda das 1989 unidades de Escolas Primárias Isoladas (RELATÓRIO (...), 1935).

A situação se tornava ainda mais precária, haja vista que as Escolas Normais Secundárias – responsáveis pela formação de professores para lecionar nas Escolas Normais Primárias e nos Grupos Escolares – eram em número de seis, para uma demanda de mais de quarenta escolas. Mais preocupante era o fato de apenas duas delas serem gratuitas, o que reduzia grandemente o acesso da população de baixa renda (MENSAGEM (...), 1935).

Mesmo que o governo de Vidal Ramos, em 1911, tenha se preocupado com o aumento da rede de ensino primário e que algumas modificações curriculares tenham sido realizadas na escola normal por alguns governadores, em Santa Catarina, o que se assistiu na Primeira República foi a uma elitização do ensino profissionalizante e secundário⁶¹. Enquanto no estado de São Paulo a expansão do Ensino Normal e Primário esteve voltada para a incorporação do “homem comum – pobre e desarraigado” (MONARCHA, 1999, p.236), em Santa Catarina a expansão não foi tão forte e muito menos democrática.

Nessa direção, o Colégio Aurora, junto com as demais Escolas Normais particulares, integra o conjunto de Escolas Normais de iniciativa privada tidas como livres ou equiparadas, as quais, segundo Leonor Maria Tanuri (2000), foram importantes na expansão do Ensino Normal na maioria dos estados brasileiros. O problema de Santa Catarina é que as referidas

⁶⁰ No entanto, segundo o Relatório de Luis Bezerra da Trindade, Diretor do Departamento de Educação, em 1935, no Colégio Aurora já havia os três graus de ensino (RELATÓRIO (...), 1935, p.83)⁶⁰.

⁶¹ Idêntico cenário se deu com o Ensino Secundário catarinense que, da mesma forma, adentrou os anos 1940 com um total de oito instituições que ofereciam o ensino ginasial, sendo todas particulares (DALLABRIDA, 2007).

escolas de iniciativa privada compunham a maioria do sistema de oferta e, como qualquer instituição particular acabavam restringindo sua clientela e contribuindo para a elitização do ensino (MENSAGEM (...), 1936, p.23).⁶²

Como a Lei Orgânica do Ensino Normal só será consolidada em nível federal no ano de 1946, observa-se, então, uma passividade do governo catarinense em relação à democratização do ensino durante a Primeira República, pois nesse período preferiu ficar com a tutela de apenas duas Escolas Normais, deixando à iniciativa privada a possibilidade de garantir a formação de professores ao restante da população. Contudo, mesmo para as escolas particulares, conseguir o título de equiparação era um processo lento e dificultoso, já que a fiscalização estadual estabelecia diversas normas relacionadas a questões de saúde e ensino. Além disso, outro fator importante estava relacionado ao âmbito político, mais precisamente à política partidária.

4.1.1 O Curso Normal do Colégio Aurora

Difícilmente consegue-se falar de instrução pública no Brasil do século XX sem relacioná-la com a política partidária, principalmente no que tange aos municípios. Durante longos anos, as nomeações de professores e a abertura de escolas dependeram da posição política das pessoas envolvidas nesses pedidos. Por isso, estudar a equiparação do Curso Normal do Colégio Aurora nos ajuda a entender um pouco do funcionamento das políticas educacionais dos governos republicanos catarinenses e até que ponto as suas finalidades estavam centradas em aumentar o número de vagas ou em expandir suas influências políticas.

Pelo Decreto estadual 436, de 1933, o Curso Normal do Colégio Aurora foi equiparado à Escola Normal Catarinense.

Sete de novembro de 1933, Palácio do Governo, em Florianópolis: O coronel Aristiliano Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Considerando que os cursos organizados pelo Colégio Aurora, de Santelmo, no município de Porto União, estão funcionando regularmente, observando as leis e os regulamentos em vigor aprovados pelo Governo do Estado; Considerando que o Curso Normal, mantido pelo Colégio Aurora se acha nas condições estabelecidas na lei n.1617, de 1º de outubro de 1928. DECRETA: Art. 1 – Fica **equiparado** à Escola Normal Catarinense, o curso Normal do Colégio Aurora; de Santelmo, no município de Porto União. Art.

⁶² No ano de 1935, em Santa Catarina, as quatro Escolas Normais equiparadas registravam a matrícula de 243 alunos. As duas Escolas Normais públicas totalizam 240 matrículas (MENSAGEM (...), 1936, p.23).

2 – Revogam-se as disposições em contrário (SANTA CATARINA (...), 1933, p. 77).

O Curso Normal do Colégio Aurora foi equiparado⁶³ à Escola Normal Catarinense, antes mesmo da mudança de 1935, que transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. Levando-se em conta a etimologia da palavra, infere-se que o ato de equiparar não diz respeito somente à comparação, mas sim à igualdade de coisas ou pessoas. Por isso, todas as quatro Escolas Normais privadas mencionadas por Leziany Daniel deveriam ser comparadas à Escola Normal Catarinense de Florianópolis e, acima de tudo, deveriam se igualar a ela nos critérios impostos pelo Departamento de Instrução Pública.

No Decreto-Lei 436, de 1933, o Coronel Aristiliano Ramos afirma que a equiparação do Curso Normal do Colégio Aurora foi possível porque o mesmo se “encontra nas condições estabelecidas na Lei n.1617, de 1º de outubro de 1928”. Nela estão determinados os requisitos que as escolas particulares devem preencher para ganhar o título da equiparação:

- 1º - Possuirm edifício proprio satisfazendo todas as exigencias da hygiene e pedagogia.
- 2º - Possuirm gabinetes de physica, chimica, historia natural e museôs.
- 3º - Apresentarem frequencia minima de 25 alumnos.
- 4º - Adoptarem o mesmo regulamento e programma de ensino da Escola Normal.
- 5º - Sujeitarem-se á fiscalisação do Governo em qualquer tempo (SANTA CATARINA (...), 1928, p.22).

Pode-se ver que a igualdade está inscrita no quarto item, quanto no que diz respeito à adoção do mesmo Regulamento do programa de ensino da Escola Normal. Tanto é que no Diploma de Normalista de Domingos Paganelli (DIPLOMA (...), 1936) estão relacionadas as mesmas disciplinas que faziam parte do currículo da Escola Normal Catarinense, em vigor desde 1928 (DAROS, 2005).

Quanto à matrícula mínima exigida, não encontramos o mesmo número de mulheres matriculadas, como assinalado na Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa, que

⁶³ Segundo o Dicionário Aurélio, equiparar é: “Comparar (pessoas ou coisas) considerando-se iguais. 2. comparar-se, igualando-se; empenhar-se” (FERREIRA, 2001, p.276) Procurou-se, também, no dicionário de Língua Portuguesa da época os termos equiparação, equiparar e equiparável, todos muito próximos do significado atual. Equiparação: Acto ou effeito de equiparar; Equipar: Igualar comparando. Igualar; Equiparável: que se pode equiparar (SÉGUIER, 1928, p.407).

registrava a matrícula de 25 alunas⁶⁴ no Curso Normal do Colégio Aurora (MENSAGEM (...), 1936, p.23). Já o quesito edifício foi cumprido na íntegra, pois o colégio possuía construção própria: uma casa de dois andares, um suntuoso prédio para os padrões da época.

A fiscalização era uma grande preocupação, tanto para o governo estadual quanto para os estabelecimentos de ensino. Uma falha no cumprimento das exigências poderia resultar na perda do título de equiparação. Por isso, no Relatório do Departamento de Educação de 1935, menciona-se a criação de mais três Inspetorias Regionais, o que diminuiria bastante o âmbito das circunscrições escolares⁶⁵, melhorando assim o “controle da qualidade” (RELATÓRIO (...), 1935, p.24).

No mesmo documento, o diretor do Departamento de Educação, Luis Sanches Bezzerra da Trindade, enfatiza que: “a contribuição das escolas particulares, no conjunto, é bem apreciável. Temos instituições modelares, como sejam os Colégios ‘Sagrado Coração de Jesus’, de Florianópolis, e ‘Aurora’, de Caçador, que possuem Institutos de Educação equiparados” (RELATÓRIO (...), 1935, p. 23). A menção confere ao Colégio Aurora uma condição diferenciada e distinta em relação aos demais, tendo em vista a localização de Caçador no mapa político de Santa Catarina, já que o outro colégio citado encontrava-se na capital do Estado.

Uma das formas de controle dessas escolas dava-se pela nomeação do corpo docente, que deveria ser escolhido pelo governador do Estado. Os professores escolhidos deveriam apresentar certificados que comprovassem o tempo de dois anos frente à respectiva cadeira. Também ficaria a cargo do governo do Estado a nomeação das bancas examinadoras para os exames do corpo docente, que deveriam ser anuais (MENSAGEM (...), 1936).

Outro fator mencionado no artigo 5º da Lei 1617, de 1928, é a obrigação das escolas de manter cinco vagas para alunos de baixa renda indicados pelo governo. No caso de internato, seriam dois alunos no regime interno e três no curso externo. A indicação mostra que, mesmo sendo uma instituição particular, o Colégio Aurora devia obrigações ao Estado e, nesse sentido, o título de equiparação poderia se tornar uma moeda de troca, afinal quem eram os alunos indicados pelo governo?

Observa-se, então, que o título de equiparação pode estar relacionado com outros fatores que não só o cumprimento de tais requisitos. Ora, Caçador era uma vila à época da

⁶⁴ Não se conseguiu comprovar a matrícula dessas 25 alunas. E durante o estudo verificaram-se muito mais alunos homens que mulheres no Curso Normal do Aurora. Acredita-se, portanto, que ocorreu um erro na datilografia desta palavra, quando na verdade queria-se registrar ‘alunos’.

⁶⁵ À época nome dado a GEREIS (Gerência Regional de Educação). Caçador, em 1935, pertencia a 7ª Circunscrição (RELATÓRIO (...), 1935, p.21).

obtenção da equiparação do Curso Normal e Ginásial do Colégio Aurora. Pode-se pensar que a equiparação do Curso Normal poderia favorecer a criação do município. Assim, percebemos os interesses do coronel Aristiliano Ramos no fortalecimento de determinadas famílias locais, afinal, a região do Contestado sempre representou problemas para os governantes estaduais; era preciso afirmar o território como catarinense.

No artigo “Escola Pública em Lages no contexto do corenelismo”, seus autores problematizam a criação e implantação da Escola Normal em Lages. O Decreto de criação coube ao então governador Aristiliano Ramos, em dezembro de 1933; porém a inauguração do prédio, em 1934, foi de responsabilidade de Nereu Ramos, então vencedor das eleições ao governo estadual pela Assembleia Constituinte. Na verdade, Nereu concorreu justamente com Aristiliano ao pleito eleitoral, ocasionando um racha na oligarquia Ramos, já que eles eram primos-irmãos. Dessa forma, o processo de implantação da Escola Normal em Lages é visto pelos autores como uma forma de afirmação de poder e expansão da liderança de Aristiliano, mas também como um espaço alimentador de intrigas entre os seguidores de Aristiliano e de Nereu (PINTO et al., 2005).

Além disso, a Escola Normal em Lages era utilizada para a prática do clientelismo, oferecendo empregos públicos para as pessoas da localidade, o que confirma a hipótese da expansão da educação como moeda de troca:

Ora, no governo de Getúlio (1930-1945), seu ministro da Educação, Gustavo Capanema, ministro por onze anos, cuidou de normatizar toda a política educacional do Brasil, e manteve como exceção o ensino primário e o ensino normal. Podemos deduzir que tal omissão resulta de uma situação histórica engendrada pelos seus sujeitos vivos de forma proposital e funcional aos regimes clientelistas que vigoravam nos estados federados. Nessa lógica, o Governo Central, forçado ou não, estaria colaborando com os governadores/interventores, numa prática política que seria comum a ambas as instâncias de governo e que consistiria em expandir a educação como moeda de troca; afinal, no pacto populista sustentado por Getúlio, havia espaço para a política de troca de favores (PINTO et.al., 2005, p. 80).

Os posicionamentos relativos à Escola Normal de Lages podem ser observados também em Caçador, pois foi justamente Aristiliano Ramos que, em 1933, equiparou o Curso Normal do Colégio Aurora e, em menos de um ano, fevereiro de 1934, emancipou o município, atribuindo a Leonidas Coelho de Souza o título de prefeito nomeado. Leônidas foi o responsável pela vinda do casal de italianos para Caçador; a luta pela emancipação vinha sendo feita desde os anos 20 e a presença de escolas com certeza ajudaria no processo.

Somente em 1934, após um telegrama recebido do Rio de Janeiro, é que Aristiliano Ramos confirma a boa nova aos caçadorenses, conforme nos declara Izaltino Raizel:

A própria fundação do município de Caçador foi acelerada com a presença do Colégio Aurora. Conta Victor Kurudz que Leônidas Coelho de Souza vinha lutando há bastante tempo pela emancipação do município. Porto União, Curitiba, Campos Novos e Cruzeiro (hoje Joaçaba), por motivos óbvios, opunham-se à cessão de seus respectivos territórios. O interventor Aristiliano Ramos contemporizava politicamente. Um dia, Leônidas e Victor fronteavam o Palácio do governo em Florianópolis, quando da sacada, Aristiliano convidou-os a subir ao seu gabinete e disse:- “Acabo de receber telegrama do Rio, que interessa a vocês. Nele, o Ministro da Educação e Saúde congratula-se com o Governo de Santa Catarina, pelo Ginásio Aurora, que acaba de ser reconhecido”. O oficial do exército e professor da escola Militar do Rio de Janeiro, que veio inspecionar o estabelecimento, confessou-se vivamente impressionado com o que viu em Rio Caçador, pequenina cidade cercada de pinheirais. “Diante disso, podem dar a boa nova ao povo de Caçador. O município será criado imediatamente”, concluiu o interventor” (RAISEL, 1984, p. 16).

O acontecimento referido na citação ocorreu em 12 de fevereiro de 1934 e, em menos de duas semanas, a 22 de fevereiro, o interventor Aristiliano Ramos cria o município de Caçador. A fala transcrita credita à presença do Colégio Aurora a emancipação política da cidade. Uma instituição com o título de equiparação de dois cursos, sendo o ginásial pertencente à esfera federal.

Pelo decreto estadual 508, de 22 de fevereiro de 1934, foi criado o município de Caçador, formado pelos distritos de Santelmo, Taquara Verde e parte de São João dos Pobres, todos de Porto União; pelo distrito de Rio Caçador, de Curitiba; pelo distrito de Rio das Antas, de Campos Novos; pelo Distrito de São Bento, de Cruzeiro (Joaçaba) (MUNICÍPIO, 1934, p. 1).

Com festas e vivas à cidade, em 25 de março de 1934, o novo prefeito foi nomeado; entre os nomes figuravam o de Leônidas Coelho de Souza e Carlos Sperança, sendo indicado pelo interventor Aristiliano Ramos, Leônidas Coelho de Souza. Na tarefa de governar a cidade, estabeleceu-se um Conselho Consultivo Municipal, formado por Pedro Driessen, Pedro Bortolon e Aristeu Pereira dos Anjos (O COMÉRCIO, 1934).

Na festa de posse do prefeito nomeado, o interventor Aristiliano Ramos se fez presente, numa mesa cercada de bebidas e comidas, prefeito e interventor comemoram com um almoço a criação do município.

Figura 13 – Almoço em comemoração à emancipação Política de Caçador



Fonte: VALENTINI, 2004.

Assim, a análise da Lei 1617, de 1928, é importante no que se refere ao Curso Normal do Colégio Aurora. Muito mais que responder, ela suscita indagações que nesta pesquisa não puderam ser elucidadas como, por exemplo, quem foram os cinco alunos de baixa renda indicados pelo governo que tiveram a oportunidade de estudar no colégio dos italianos. No entanto, ela também confirma a ligação entre Aristiliano Ramos, a família Coelho de Souza e o casal Dante e Albina Mosconi, já que Leônidas era partidário de Aristiliano.

A equiparação também pode ser analisada para entendermos quais os saberes importantes, naquele momento, para a formação do professor catarinense. Ela modificou o currículo do Curso Normal do Colégio Aurora. A partir dela, todas as turmas deveriam adotar as mesmas disciplinas da Escola Normal da capital. Tais disciplinas eram aquelas ditadas na Lei 1617, de 1928. Para aprofundar essa análise, é necessário estudarmos o caderno de anotações do normalista Domingos Paganelli.

4.2 O Caderno Escolar

Quando da equiparação, em 1933, a primeira turma de normalistas já cursava o quarto ano do Curso Normal. Dessa forma, a classe de Domingos Paganelli, bem como as

subseqüentes, seguiram o currículo proposto na Lei estadual 1617 de 1928, pois este era um dos requisitos para a sua equiparação. O cumprimento do currículo garantia aos alunos o título de normalista (SANTA CATARINA (...), 1928).

O recebimento do diploma era altamente ritualizado pelo Colégio, através de uma solenidade pública de formatura. Em 1936, Domingos Paganelli foi o representante da turma como orador a proferir a mensagem final em nome de todos os formandos que, naquele ano, totalizavam apenas seis alunos. A solenidade foi marcada pela presença do Diretor do Departamento de Educação do estado de Santa Catarina, Luis Sanches Bezzerra da Trindade (DISCURSO, 1936).

O discurso proferido pelo normalista Domingos Pagenelli é, para nossa pesquisa, uma fonte que registra, sobretudo, a apropriação do que esses novos professores apreenderam durante os anos do Curso Normal. Nele chama atenção a expressão “exercer o sacerdócio sublime do magistério”. Domingos estava afirmando uma associação, corrente naquele momento, entre magistério e sacerdócio. Como se ao professor fosse atribuída uma missão similar aos padres e freiras que, ao entrarem para uma congregação religiosa, deveriam deixar sua vida anterior e se dedicar exclusivamente à ação do sacerdócio.

No entanto, a relação sacerdócio e magistério no início do século XX, no Brasil, foi “alvo de críticas por parte de setores do professorado brasileiro que empenhavam-se na valorização desse grupo profissional” (MONARCHA, 1999, p.241). Essa ala de educadores, liderada pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova, exaltava acima de tudo a importância e aplicação do conhecimento científico e da laicização do Estado.

A busca pela profissionalização do magistério negava justamente a relação professor–sacerdote, tão criticada pelos pioneiros, que não queriam um profissional pela vocação, mas sim pela formação. Da mesma forma, não concordavam com a presença da religião na esfera pública, compreendendo também as redes educacionais, pois, em um Estado laico, nenhuma forma de religiosidade poderia guiar as decisões governamentais.

Como a formação do normalista Domingos conseguiu integrar duas visões de educação? Talvez da mesma forma como o Estado brasileiro difundia uma laicidade nunca alcançada na prática.

Assim, evoca, ainda em seu discurso, uma grande preocupação com o futuro, quando como professores deveriam ter em mente o cumprimento da obrigação de incutir nos alunos os valiosos conhecimentos recebidos e incitar a prática da moral, selando, assim, um “dever não só com Deus, mas também com a Pátria”.

Inserido no período entre-guerras, 1936, registra as movimentações de ameaças comunistas no Brasil e no mundo e antecede um ano ao Golpe de Estado do então presidente Getúlio Vargas. Naquele momento, civismo e patriotismo impregnavam as políticas do Estado, entre elas a educacional (HORTA, 1994). Além disso, é importante ressaltar que, mesmo não sendo uma escola confessional católica, o Programa Geral de 1935 do Colégio Aurora deixa claro que a base educacional era norteada pelo ensino da doutrina cristã e, por isso, o ‘dever com Deus’ foi assinalado como sendo uma das balizas dos futuros professores (PROGRAMA, 1935, p. 8).

A ambiguidade do discurso de formatura do normalista está marcada também no seu caderno de anotações, pois vemos nele o pensamento de uma modernidade pedagógica, defendida pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova. A cientificidade exacerbada das novas ciências fontes da educação é que deveriam ditar as normas da formação do novo profissional do magistério. As descobertas referentes à criança tornaram possível o uso de técnicas específicas por parte do corpo docente, confundindo muitas vezes o papel do professor e do médico, psicólogo e sociólogo. Segundo Monarcha, os normalistas da Escola Normal da Praça “através de uma profusão de impulsos e perspectivas teóricas, viabilizam a liberação da pedagogia, anexando-a a outros campos de conhecimentos em expansão e à orientação analítico e experimental (MONARCHA, 1999, p. 243).

Em seu caderno, Domingos Paganelli registra questões sobre as novas ciências, que estavam sendo utilizadas na formação de professores, tendo em vista um novo ideal de aluno e de escola. O estudo da Pedagogia e suas ciências fundamentos, Biologia, Psicologia e Sociologia, estavam na base do currículo de formação docente dos fins de 1920 e início de 1930 no País.

O Caderno de Domingos Paganelli é do ano de 1935 e não parece ser um caderno de cópia, mas sim de registros do próprio aluno normalista. Na tentativa de estudar o documento, importa-nos vê-lo como um dispositivo escolar e retirá-lo de um lugar de simples objeto didático. Para isso dialogamos com Vera Mendes dos Santos que, ao analisar o nascimento dos cadernos escolares, os identifica como um dispositivo de muitas faces. Através de uma leitura foucaultiana das subjetividades, permite identificar os cadernos “não como um objeto em si mesmo, mas como um feito, que ao ser feito, dita e edita normas e acaba fabricando junto consigo o seu próprio dono e vice-versa” (SANTOS, 2002, p. 111).

Como indica Foucault, deve-se desfamiliarizar, desnaturalizar as práticas cotidianas. Por isso, não se quer ver o caderno do aluno Domingos como uma simples anotação, mas sim como uma intenção, que poderia ter sido de avaliação, memorização ou estudo.

Assim, encontra-se no caderno em estudo registros que nos remetem às questões da cientificação da educação, no que diz respeito a noções norteadoras em que o ensino deveria ser: centrado no educando, no desenvolvimento da criança e o aluno entendido como um ser psicológico:

O sujeito e o objeto da educação era a criança; portanto ela é que deveria ser estudada em primeiro lugar a fim de se poder traçar os métodos ou os meios da ação educativa (...) Assim a Escola Nova tem por base a iniciativa do aluno, considerando-o como criança que é fazendo com que deseje o trabalho, e mostrando-lhe a necessidade de ordem e da disciplina, que devem ser acatados sem a imposição por meio de castigo. (...) Deve sempre acompanhar a iniciativa do educando, a fim de que o ensino não seja imposto, mas de acordo com os seus interesses (PAGANELLI, 1935, s/p).

Nesse âmbito, a renovação educacional deveria atender fundamentalmente às exigências do desenvolvimento da criança, levando-se em consideração suas peculiaridades psicológicas e tendo em vista, também, sua condição de ser social. Sobre tais aspectos, são encontradas algumas referências no caderno de anotações de Domingos. Nele, sob o título principal de ‘Pedagogia’, localizam-se alguns excertos sobre esta e algumas de suas ‘Ciências Correlatas’. Relativo à ‘Pedagogia’, ele escreve:

Constitui-se assim, uma ciência inteiramente nova cujo conhecimento é indispensável a todos os professores, pois do contrário estes não poderiam satisfazer o seu papel perante a escola (...) Pedagogia é pois a ciência moderna, que, tendo por base o perfeito conhecimento da criança, estuda os meios pelos quais ela se deve educar (PAGANELLI, 1935, s/p).

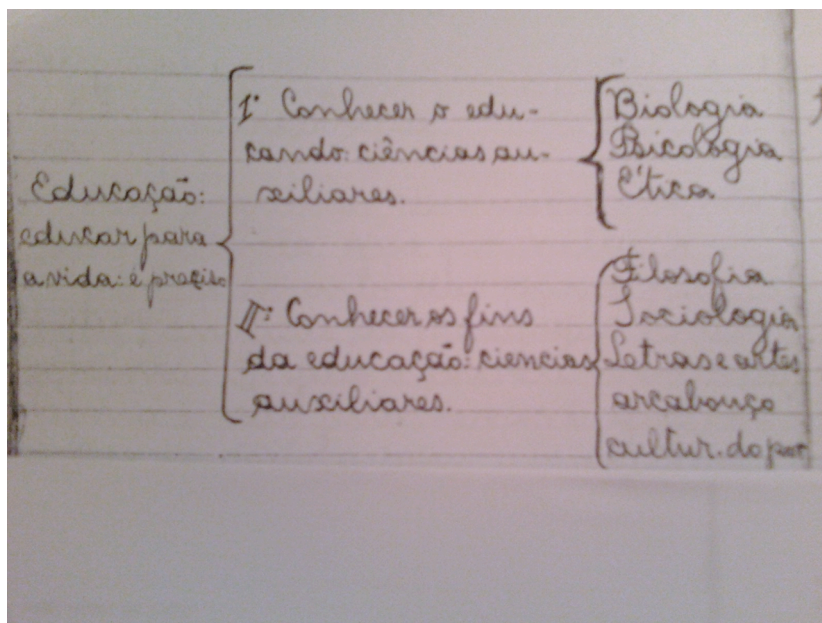
O ensino da ‘Pedagogia’, como anotado em seus escritos, deveria ser complementado pelo auxílio de outras ‘ciências’ sobre a vida humana em sociedade e seu arcabouço cultural, segundo registra:

Para conhecer perfeitamente o indivíduo a ser educado é preciso lançar mão do auxílio que nos oferecem as diversas ciências que estudam o homem nas suas diversas sensações, digo, manifestações. Temos assim constituído o 1º grupo de ciências correlatas e auxiliares da pedagogia: biologia, psicologia, ética. Para se estabelecer os fins da educação é preciso conhecer o que deve ser ensinado, o que é a vida humana na sociedade, quais os destinos ou finalidades dadas por Deus ao homem. Temos assim formado o 2º grupo de ciências auxiliares e correlatas da pedagogia: filosofia, sociologia, ciências e letras, que formam o arcabouço cultural do povo (PAGANELLI, 1935, s/p).

Na Figura 13, o então aluno Domingos Paganelli escreve em forma esquemática os dois grupos de ciências correlatas auxiliares da Pedagogia. O estudante salienta que, para “educar para a vida é preciso” primeiro conhecer o educando, para isso seria necessário o

auxílio da Biologia, Psicologia e Ética. E, em segundo lugar, conhecer os fins da educação através da Filosofia, Sociologia, Letras e Artes.

Figura 14 – Anotações acerca das ciências auxiliares da Pedagogia



Fonte: Caderno escolar de Domingos Paganelli

A influência das ciências sobre o mundo escolar há muito ocupava espaço no debate educacional. No Brasil a aproximação é marcada, sobretudo, pelo início do século XX, quando novos prismas científicos, sociológicos e psicológicos passam a fazer parte de uma preocupação reformadora da educação. As reformas de ensino estaduais, iniciadas na década de 1910, parecem estar comprometidas com os ideários técnico-científicos (SILVA, 2002, p. 48). Ideário não somente presente no campo educacional, mas nas diversas áreas em que se acreditava ser a ciência a chave para o progresso nacional.

Nesse caminho, Marcus Vinicius da Cunha chama atenção para o fato de que, naquele momento, a formação de professores deveria estar sintonizada com as ciências que fornecem conhecimentos a respeito da sociedade e também do homem enquanto *ser* individual, especialmente quanto aos mecanismos da aprendizagem (CUNHA, 1995, p. 36). Assim, ao contrário da escola “tradicional”, a escola nova – “ativa” – buscava a modernização do programa de ensino por motivos justificáveis em vários âmbitos científicos. Cunha esclarece haver razões para ordem biológica, uma vez que as leis do desenvolvimento humano, e do educando em particular, condenam que se ministre para todas as crianças, ao mesmo tempo, a mesma quantidade e a mesma qualidade do conhecimento.

Temos, então, no caderno de Domingos, a seguinte referência sobre a Biologia

A Biologia e as demais ciências biológicas tem por fim o conhecimento da vida vegetativa física e animal do homem, constitui não só a base física da psicologia, ciência do espírito, mas também a ciência fundamental da higiene e da educação física em geral (...) Entretanto, como ela é uma das bases da pedagogia deve ser estudada como biologia aplicada à educação (PAGANELLI, 1935, s/p).

É somente no século XIX que a Biologia se constitui como disciplina científica, acontecimento ligado à descoberta da existência da célula, unidade formadora dos seres vivos. Dessa forma, estudos mais complexos do organismo humano, como metabolismo, crescimento e hereditariedade foram possíveis de serem realizados (LOURENÇO FILHO, 1969).

Para os renovadores da educação, estava aberto o caminho para o conhecimento da criança, seu crescimento, maturação e adaptação ao meio. A partir dessas descobertas, poderia se estabelecer o desenvolvimento normal do ser humano e as possibilidades da ação educativa, principalmente, marcando os seus limites.

O estudo do crescimento mostrando as variações de morfologia e função de todo o organismo possibilitou a criação do conceito de desenvolvimento que, aliado aos experimentos da antropologia pedagógica, construíram os padrões médios de crescimento para cada idade da criança, possibilitando, assim, estudos comparativos.

Segundo as anotações de Domingos, a Biologia deveria ser entendida em um conjunto de fatores biológicos atrelados aos fatores psicossociais do educando. Nesse contexto, ela deveria garantir uma educação física racionalizada pela ciência e pela formação de hábitos higiênicos no desenvolvimento corporal do aluno.

O desenvolvimento, para o grupo dos Pioneiros da Educação Nova, estava ligado ao processo adaptativo de cada ser humano, que a cada momento da evolução biológica manifestaria forma e grau de adaptação compatíveis com as possibilidades de cada organismo (LOURENÇO FILHO, 1969). Por isso, de extrema importância para a educação era distinguir o que fosse variável nos indivíduos, pois aí estaria o lugar de ação do processo pedagógico. Mesmo que existisse o fator hereditariedade, sabia-se, pelos estudos da Biologia, que esses caracteres eram influenciados pelo meio em que se desenvolviam. A ação pedagógica precisava, então, das técnicas e métodos das ciências biológicas para estabelecer normas e padrões do processo evolutivo permitindo, em seguida, um critério de diagnóstico.

A própria organização escolar foi modificada: percebeu-se a importância de criar instituições pré-escolares como creches e jardins de infância estimulando, desde cedo, as

possibilidades de aprendizagem possíveis para cada idade, como registravam os estudos da Biologia.

Domingos também deixava claro nos seus escritos que a “Biologia é a base física da Psicologia”. Para Marcus Vinícius Cunha, as razões no plano psicológico sustentam que o programa tradicional – um ‘aparatoso e sistematizado rol de conhecimentos que as crianças têm de aprender por acréscimo ou superposição’ – contraria a ‘moderna concepção funcional do ensino’, em cujas teses encontra-se sublinhado que o ‘conhecimento é autocriação e não qualquer coisa suscetível de transmitir-se’ (CUNHA, 1995, p.38).

Nas anotações de Paganelli, percebe-se indícios dessas características ao que Marcus Cunha dá ênfase. Quando se trata, por exemplo, da correlação entre a Pedagogia e a Psicologia, seu caderno coloca que:

Nós sabemos pela psicologia que a alma tem necessidade do corpo para manifestar seus atributos. Esta manifestação da alma é feita em diversos sentidos, intelectual, artístico, econômico e religioso. (...) Compreendido este princípio de psicologia, estabeleceu-se que era necessário não só formar e educar a alma em todas as suas manifestações, mas também o corpo porque sem um desenvolvimento perfeito deste, a alma, ou o espírito se ressentiria também seu desenvolvimento (PAGANELLI, 1935, s/p).

No excerto transcrito, nota-se uma clara aproximação entre alma e corpo. Esse conjunto leva a entender que a Psicologia forneceria meios para que se investigasse melhor as características e atributos de cada indivíduo. Da mesma forma que a Biologia e a Antropometria definiram fases do desenvolvimento físico, a Psicologia também pode designar fases evolutivas do aprendizado na infância. Assim, a educação, que tem na modificação do comportamento do educando um de seus objetivos centrais, buscou auxílio nos estudos da Psicologia, ciência responsável pelo estudo do comportamento humano.⁶⁶

A conclusão de que indivíduos de um grupo com a mesma idade evolutiva possuem grandes semelhanças possibilitou a criação de normas de idades e padrões de comportamento de acordo com a temporalidade de cada criança. Tal descoberta ajudou o educador a eleger a melhor técnica para cada grupo de educandos. No entanto, os renovadores também sabiam que os indivíduos de um mesmo grupo eram semelhantes em comportamentos gerais, como formas de locomoção, linguagem, expressão gráfica, compreensão, mas que na verdade cada indivíduo é único, possuindo também suas particularidades.

⁶⁶ Para a maioria dos autores, a Psicologia passou a ser definida como a ciência do comportamento, no sentido amplo das respostas do indivíduo em face de estímulos ou situações de estímulos, muito embora o termo comportamento, para cada teórico, possa ter uma acepção diversa (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 63).

Sendo assim, foram os testes psicológicos os responsáveis pela identificação das referidas diferenças. Para Binet⁶⁷ um teste poderia ser utilizado para determinada idade quando 75% das crianças conseguissem realizá-lo. A partir de escalas métricas da inteligência, o estudioso chegou ao conceito de idade mental, que poderia coincidir ou não com a idade cronológica.

Primeiramente as descobertas serviram para agrupar numa classe indivíduos semelhantes, que possuísem a mesma idade cronológica. Isso significava, para o professor, a criação de um método próprio para cada grupo. Se a criação dos testes favoreceu os agrupamentos, por sua vez, também trouxe a questão da diferença e da individualidade de cada criança. Assim, não bastava ao professor construir somente um plano de aula; eram necessários procedimentos educativos especiais para as crianças diferenciadas.

Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento das crianças não são tidos como fins em si, mas sim como instrumentos para a construção de um projeto de sociedade (CUNHA, 1995, p. 41).

A modernização da nação estava em curso e achava-se que somente a educação poderia modificar a constituição do povo (XAVIER, 1999). Afinal, seriam as escolas as responsáveis pela formação dos novos cidadãos brasileiros. Por isso, há razões de ordem sociológica para essa nova sociedade.

O projeto de sociedade mencionado estava atrelado ao que se pode encontrar na relação entre a Pedagogia e os estudos da Sociologia. Sobre a mesma, o aluno Paganelli descreve que:

O homem é o ser social por excelência, nos ensina a filosofia, erros portanto cometeria a escola se desde cedo não tratasse de educar dando em vista também esta faculdade do homem integral (...) Ela [sociologia] nos ensina ainda a justiça social, isto é, como os homens procedem e devem proceder para os interesses de um não se choquem com os interesses de outrem. (...) Apresenta-nos um todo cujas partes integrantes são a vida individual, vida econômica em família, vida cívica e vida religiosa mostrando-nos como o homem procede em relação a si próprio, em relação à família, dentro dos grupos profissionais para com a pátria e para com a religião (PAGANELLI, 1935, s/p).

⁶⁷ Alfred Binet (8 de julho de 1857, Nice - 28 de outubro de 1911, Paris) foi um pedagogo e psicólogo francês. Ele ficou conhecido por sua contribuição à psicometria, a saber, foi o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet Acessado em: 24 fev. 2009.

Nesses escritos chama atenção uma suposta necessidade de dotar o professor de conhecimentos que destaquem uma função socializadora da escola e a construção da visão de mundo dos educandos. A primeira frase do trecho em análise nos permite identificar um dos pilares do pensamento cientificista: “o homem é o ser social por excelência”. Não por acaso esta conclusão foi defendida por Émile Durkheim, em seu livro *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 1978). Para ele em cada ser humano existem dois indivíduos: o ser individual e o ser social. Enquanto o primeiro abrange os estados mentais, o outro seria

um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa própria personalidade, mas o grupo, ou os grupos diversos, de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer espécie. Seu conjunto forma o ser social (DURKHEIM, 1978, p. 10).

Segundo Durkheim, a educação é a socialização da criança; assim, a função da educação é justamente a de constituir e organizar esse ser em cada um de nós. Fernando de Azevedo vê em Durkheim um dos principais teóricos da Sociologia, por isso os ideais do Grupo dos Pioneiros são profundamente marcados pelas teorias desse pesquisador.

A ligação entre Sociologia e Educação é tão forte em nosso País, pois diferentemente dos demais países latino-americanos, a disciplina Sociologia foi introduzida aqui através das Escolas Normais. Foram os educadores e reformadores do ensino que viram no estudo científico das sociedades o início de uma transformação das próprias instituições escolares no que tange a sua finalidade e estrutura (AZEVEDO, 1994). Assim, em 1928, foi criada a cadeira de Sociologia nas escolas normais do Recife, através do reformador do ensino, Carneiro Leão, e nas do Distrito Federal, por Fernando de Azevedo. Em Santa Catarina, ela só vai ser criada em 1935.

Fernando de Azevedo se tornou um dos principais representantes da disciplina no Brasil, ocupando por 25 anos a cadeira de Sociologia nas escolas normais de São Paulo e Rio de Janeiro e elaborando ainda diversos livros, como *Princípios de Sociologia* (1935) e *Sociologia Educacional* (1940) (AZEVEDO, 1994).

Importante aqui, bem como já registrado nos escritos de Psicologia, a presença da religiosidade na formação do normalista investigado. Ao falar da Sociologia e de sua importância para a formação do novo professor, Domingos escreve no final da oração a respeito do dever com a “pátria e com a religião”.

Não sem o filtro da moral religiosa, a Sociologia e a Psicologia ganhavam espaço no caderno de Paganelli. Fruto daquele momento histórico, a disputa no campo educacional pelo

discurso da “modernidade” pedagógica, colocava em confronto os projetos dos chamados Liberais – sobretudo representados pelos Pioneiros da Escola Nova – e Igreja Católica que, apesar das diferenças, tinha seus projetos marcados pela cientificidade. Como escreve Wojciech Kulesca, nesse processo, os padres se confrontaram com as propostas de renovação educacional próprias de uma sociedade em transformação e que se articularam, a partir de 1932, em torno dos Pioneiros da Escola Nova.

A orientação ultramontana da Igreja entrava em choque direto com as ideias educacionais desenvolvidas pelo liberalismo e adotadas pelos setores laicos lotados nos órgãos públicos, para dar conta das mudanças na esfera da produção em direção a uma sociedade industrial (KULESCA, 2004, p. 201). Marcado por tal cenário, o Colégio Aurora coadunava-se ao moralismo católico tendo por base a ligação de seus dirigentes com a Igreja Católica, como marcado no Programa Geral de 1935, no quesito Educação. Nesse item fica claro que o Colégio Aurora tinha por padroeiro o “S. Coração de Jesus” e que a educação tinha por base “o ensino da Doutrina Cristã”, sendo obrigatório o estudo da religião exceto àqueles cujos pais manifestassem por escrito desejo contrário (PROGRAMA..., 1935, p. 08).

Assim, ao que indica o caderno de anotações do normalista Domingos Paganelli, sua formação enquanto professor estava pautada por alguns princípios segundo os quais o desenvolvimento biopsíquico deveria acontecer durante o processo de socialização da criança. Certamente essa socialização estaria regulada pelos ideais da Igreja Católica, cultuada não somente pelos professores, mas também pela maior parte da comunidade caçadoreense e brasileira.

A Pedagogia atrelada à Psicologia, Sociologia e à Biologia na formação desses professores ressalta a importância dada aos conhecimentos das áreas científicas para a formação do professorado daqueles anos de 1930. As ciências vinham dar credibilidade aos professores para “conhecerem” efetivamente seu aluno em busca de uma mudança no processo educacional que deixasse para trás a escola “tradicional” em busca do ideal de uma modernidade pedagógica. Tudo isso contribuiria para a profissionalização docente.

Contudo, da mesma forma que o projeto educacional dos Pioneiros da Educação Nova teve reflexos no currículo do Curso Normal do Colégio Aurora como visto na análise do Caderno, o pensamento católico continuou permanecendo na formação do normalista, tanto é que no discurso de formatura Domingos Paganelli identificou o magistério com um “sacerdócio sublime”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reencontrar a organização dos fatos é uma tarefa árdua, quando não impossível, principalmente se o acontecimento analisado aparentemente não suscita nenhum estranhamento. Ele por si próprio é tão óbvio que não apresenta uma história a ser contada. Assim, a história do Colégio Aurora, para a cidade de Caçador ou região, está naturalizada como a de um grande colégio, responsável pela formação de muitos cidadãos caçadorenses e do oeste catarinense.

No entanto, para o pesquisador da educação, centralmente aquele que analisa a temática “Instituições Escolares”, o estudo da escola tem muito a responder sobre a dinâmica das sociedades.

Foi a partir dessa inquietação que nos permitimos desvelar a história do Colégio Aurora de Caçador, entre os anos 1928 a 1938. Como a própria palavra explicita, tínhamos sim a intenção de tirar o véu, revelar e, quem sabe, reencontrar a organização dos fatos que fizeram do Colégio um símbolo para uma geração de caçadorenses.

Todavia o reencontro com o objeto tem que ser entendido a partir do recorte teórico que o pesquisador escolhe para ler suas fontes. Diferentes lentes, diferentes representações, diferentes pontos de vista. Assim, optamos por um olhar sócio-histórico, inspirando-nos no pensamento relacional de Pierre Bourdieu.

O estudo histórico da constituição da população do oeste catarinense, aliado aos diferentes grupos étnicos que constituíram o espaço que receberia o nome de Caçador foi imprescindível para responder até que ponto o Colégio Aurora modificou a organização social da cidade. Somente com uma base histórica da constituição do lugar e dos diversos grupos que o formaram foi possível entender por que a clientela do Colégio teve, durante aqueles dez anos, a concentração de alunos descendentes de italianos e alemães e os sobrenomes de origem portuguesa serem, na realidade, dos herdeiros de grandes fazendeiros e não dos caboclos, antigos moradores da região.

A dissertação ora apresentada nos permitiu concluir que foi o Colégio Aurora um formador de agentes distintos em Caçador durante todo o século XX. Estudando a clientela do mesmo, conseguimos perceber que a ausência de caboclos nas salas de aula do Colégio Aurora reproduziu o perfil sócio-econômico da cidade que se formava. A impossibilidade de uma vaga vetou-lhes a conclusão de seus estudos em nível secundário, ficando restritos aos ensinamentos das escolas isoladas. Os formandos do Colégio Aurora, ao contrário,

conseguiram bons ofícios, que possibilitaram certa distinção no espaço social caçadoreense; muitas vezes, também, a ocupação poderia lhes encaminhar um “bom” enlace matrimonial.

Na dinâmica do espaço social não é somente o capital econômico o responsável pelas aquisições de competências, geradoras de uma posição de distinção, pois mesmo aqueles imigrantes que não tiveram condições de pagar a mensalidade do Colégio Aurora, puderam frequentá-lo através de uma bolsa de estudos. O diferencial étnico foi tão importante que todos os alunos bolsistas encontrados pela pesquisa eram ítalo-brasileiros, total que pode estar relacionado à porcentagem de imigrantes italianos vindos do Rio Grande do Sul (em 1975, Caçador registrava 38% do total da população de descendentes de italianos). Por isso, estatisticamente, também poderiam ocupar a maior concentração de bolsas. Contudo, novas pesquisas seriam importantes para responder melhor a questão.

A ausência dos caboclos nas salas de aula do Colégio também foi compartilhada nesta pesquisa por outra minoria: as mulheres. A invisibilidade das mulheres pode ser questionada, pois se sabia que o colégio era misto; entretanto, os poucos documentos que encontramos registram o nome de apenas duas mulheres, mesmo no Curso Normal que, na década de trinta, no Brasil, já apresentava uma maior concentração feminina. Nas entrevistas que realizamos, elas também não aparecem; somente o Relatório do Departamento de Educação, de 1935, registra o número de 25 normalistas, mas que acreditamos ser um erro de datilografia. No entanto, dificilmente saberemos ao certo, pois os documentos provavelmente foram perdidos nas enchentes que assolaram o meio oeste, nas décadas de 30 e 40. E dos antigos alunos da primeira década, poucos ainda vivem. Mesmo assim, entrevistamos Ernesto Faoro, pertencente às primeiras turmas de contadores, mas que não registra a presença de mulheres no colégio. É tão estranho ser o tempo a razão do historiador, mas também ser ele o inimigo, pois quanto mais antigo o recorte, mais obstáculos vão se interpondo à pesquisa.

O estudo das trajetórias de vida de ex-alunos foi importante para compreendermos que as diferentes socializações pelas quais passam os agentes marcam o seu habitus, influenciando toda a sua vida, modificando em alguns casos a posição de chegada de vários egressos. Foi o caso de Raymundo Faoro, que foi alfabetizado em sua socialização primária, devido à presença de um professor dentro do ambiente domiciliar. Ao longo de sua trajetória, conseguiu ampliar significativamente seu volume de capital cultural em relação aos demais alunos analisados. Logicamente o volume de capital econômico de seu pai contribuiu para sua posição de chegada no Colégio, mas, sem dúvida, a distinção em relação aos demais alunos se deu pela diferenciação de sua socialização primária, no aprendizado de competências que foram interiorizadas muito cedo. O habitus primário é muito mais internalizado que o

secundário.

O Curso Normal do Colégio Aurora também nos permitiu perceber a configuração do campo educacional brasileiro que estava em processo de formação ao longo da década de 1930. Os projetos educacionais dos Pioneiros da Educação Nova e dos católicos tiveram reflexo no currículo do Curso Normal. As disciplinas de Sociologia, Biologia e Psicologia foram discutidas pelos professores de Caçador, ainda que tenham entrado obrigatoriamente no currículo somente a partir de 1935. O caderno de Domingos mostrou que o ideal de um novo profissional da educação permeou a sua formação, bem como a de seus colegas.

E, sem dúvida, não estaríamos aqui nos debruçando sobre tal história não fosse o distinto casal Dante e Albina Mosconi. A distinção foi construída nas suas socializações culminado com a formação acadêmica que os distinguiu dos demais imigrantes que chegaram a Caçador a partir de 1917. Se na viagem em direção ao Paraná eles resolvessem perseguir novos horizontes, a emancipação de Caçador poderia ter sido adiada por décadas. Muitos de seus habitantes talvez não construiriam sua vida em Santa Catarina, indo buscar escolarização em outros estados, já que Florianópolis estava distante não só pela questão geográfica mas, principalmente, pela sensação de pertencimento.

Seu volume de capital cultural fez com que toda uma geração de crianças e adolescentes tivesse acesso aos conhecimentos escolares em níveis primário e secundário, tão elitizados em Santa Catarina até os anos 1950. Foi através do capital escolar que muitos filhos de imigrantes puderam mudar suas trajetórias de vida, possibilitando um deslocamento em sua condição de agricultor. A reconversão do capital econômico em escolar foi a alternativa adotada por antigos fazendeiros e colonos industriais.

A modernidade pedagógica de Albina, formada na Escola Normal do Colégio Sagrado Coração, em Marselha, no início dos novecentos, foi relacionada aos princípios religiosos, fazendo com que Dom Bosco e sua pedagogia do amor à juventude guiassem o currículo do Colégio Aurora. Contudo, diferentemente dos demais imigrantes italianos, Dante e Albina Mosconi acreditavam na escolarização como maior capital que um cidadão poderia possuir e, assim, o aprendizado escolar e a religião caminhavam juntos na formação dos novos dirigentes da cidade e do meio-oeste catarinense.

REFERÊNCIAS

A VIAGEM de 1929: o oeste de Santa Catarina: documentos e leituras. Chapecó (SC): Argos, 2005.

ASSISBRASIL. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_Francisco_de_Assis_Brasil. Acessado em 06 fev. 09.

AURAS, Glagys Mary Teive. **“Uma vez normalista, sempre normalista”: A presença do método intuitivo ou lições das coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935).** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla.** 1983. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AZEVEDO, Fernando. A antropologia e a sociologia no Brasil. In: **As ciências no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil:** a expansão da obra de Champagnat no Brasil, v.3. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999.

BARRICHELLO, Ângelo. Entrevista concedida a Ana Laura Tridapalli e Fernando Leocino da Silva. 2006.

BÉRGAMO. Disponível em: <http://www.comune.bergamo.it>

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BICUDO, J. De C. **O ensino secundário no Brasil a sua atual Legislação.** São Paulo: DEDALUS, 1931.

BINET. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet Acessado em: 24 fev. 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Universidade de São Paulo, 1993. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de Educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.) Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps,** 1989.

_____. **La reproduction.** Paris: Ed. de Minuit, 1970.

_____. PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: Les étudiants et la culture.* Paris: Minuit, 1964.

_____. **Le sens pratique.** Paris: Ed. de Minuit, 1980.

_____. **Méditations pascaliennes.** 1997.

_____. **O Poder Simbólico.** Lisboa : Difel, 1989.

_____. **Raisons pratiques.** 1994

BRESCIANINI, Virgílio. Entrevista concedida a Ana Laura Tridapalli. Imbituba, jul. 2008

CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina.** 4ª ed. Florianópolis. Lunardelli, 1994.

_____. **A Campanha do Contestado.** 2ª ed. Florianópolis. Lunardelli, 1979.

CAÇADOR. Disponível em: www.sc.gov.br/portalturismo/Default. Acessado em 22 maio 2008.

CAMPOS, Cyntia Machado. **Controle e Normatização de Condutas em Santa Catarina (1930-1945).** 1992. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **O território do Consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30.** In: Memória Intelectual da Educação brasileira. FREITAS, Marcos Cezar (org) et.al. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

COLÉGIO Aurora. **O Comércio.** Porto União, nº 23, 10 dez. 1933

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A educação dos educadores:** da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites:** o Ginásio Catarinense na primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, N. (Org.); CARMINATI, Celso João (Org.). **O tempo dos ginásios: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX-meados do século XX).** 1. ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007.

DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores; Universidade Federal de Santa Catarina. **A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40** entre o discurso da missão e o centralismo burocrático. Florianópolis, 1999. 48f.

DAROS, Maria das Dores; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O Pensamento de Alceu Amoroso Lima em um Colégio Católico de Formação de professores em Santa Catarina.** Anais do II Congresso da História da Educação. SBHE-Natal. 2002.

DAROS, Maria das Dores. DANIEL, Leziany Silveira e SILVA, Ana Cláudia da. **Fontes Históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DECRETO- LEI N. 4.244. **Lei Orgânica do ensino secundário.** 09.abr.1942.

DIPLOMA. 1936.

DISCURSO de Formatura. 1936.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FAORO, Ernesto. Entrevista concedida a Ana Laura Tridapalli e Fernando Leocino da Silva. Caçador, jul. 2007.

_____. Entrevista concedida a Ana Laura Tridapalli e Fernando Leocino da Silva. Caçador, jul. 2008.

FAORO, Raymundo. Disponível em: <http://www.academia.org.br/imortais/cads/6/faoro.htm>. Acesso em 01 jul.2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "**Dos pardieiros aos palácios:** forma e cultura escolares em Belo Horizonte – 1906/1918". Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: FE/USP, 1996.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra:** cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; Itajaí: Ed. da Univali, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORI, Neide de Almeida. (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

GRANDIOSA Recepção de S. Excia. O Senhor Bispo D. Daniel Hostim em Rio Caçador e Santelmo. **O Comércio.** Porto União, n° ?, 3 dez. 1933.

GONÇALVES, Carlos Luiz, Pimenta, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de proferssores. São Paulo: Cortez, 1990. (Magistério – 2º grau).

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, O sermão e a ordem do dia;** regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf. Acessado em 26.jul.2007.

KULESCA, Wojciech Andrzej. A cultura escolar católica no Brasil moderno. **Educação UNISINOS**, v. 8, n.14, jan/jun, São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LIMA SOBRINHO. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbosa_Lima_Sobrinho. Acessado em 06 fev. 09.

LOURENÇO FILHO, M. B. (Manuel Bergstrom). **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 271p. (Obras completas de Lourenço Filho; v.2)

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**: a formação e a atuação das chefias caboclas (1912-1916). Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. P.11-36

_____. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MARCON, Telmo. **Memória, história e cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

MENSAGEM do Governador Nereu Ramos à Assembléia Legislativa. 1935.

MUNICÍPIO de Caçador. **O Comércio**. Porto União, nº 34, 25 fev.1934.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

NICOLAU, FABIANA; DALLABRIDA, NORBERTO; UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **O jardim que acolhe e o amor que educa**: o sistema preventivo de Dom Bosco e o oratório São Francisco de Sales. 2006. 79 p. Monografia (Especialização)-Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Curso de especiação em História Social no Ensino Fundamental e Médio.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino público, nacionalidade e controle social**: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922. 132f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2000.

NODARI, Eunice Sueli. **O oeste de Santa Catarina: a renegociação das fronteiras étnicas**. IN: FRONTEIRAS: Revista Catarinense de história. Florianópolis, nº 09 Dez. 2001.

_____. BAKOS, Margaret Marchiori. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **A renegociação da etnicidade no oeste de Santa Catarina (1917-1954)** /. Porto Alegre, 1999. 323f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

NUNES,Clarice e CARVALHO, Marta Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED, N. 5,set. 1993.

O COMÉRCIO. Porto União. ? Mar. 1932. p.01

_____. Porto União. 08 abr.1934. p.01

PAGANELLI, Domingos. Pedagogia. **Caderno de Anotações**, 1935.

_____. Entrevista concedida à Ana Laura Tridapalli e Fernando Leocino da Silva. Caçador, 25.mar.2006.

_____. **Sobrevida**. Curitiba: Gráfica Capital, 2007.

PETITAT, Andre. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise socio-historica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

PIAZZA,Walter F. **Santa Catarina: Sua história**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1983.

PIÑERO, Graciela. <http://www.graciela.arq.br/graciela.asp>

PINTO, F. M. M., DAROS, M. das D., MUNARIM, A. **Escola Pública em Lages no contexto do coronelismo**. IN: JANTASCH, A. P., ERN, E., BIACHETTI, L. DAROS, M. das D. Mestrado em Educação: Experiências Interinstitucionais na Região Sul. Lages: Editora Uniplac, 2005.

PROGRAMA GERAL do Colégio Aurora – Ano letivo de1935.

QUEIROZ, Mauricio Vinhas de. **Messianismo e conflito social : a guerra sertaneja do Contestado, 1912-1916**. 3. ed. São Paulo: Atica, 1981.

RADIN, José Carlos. **Italianos e Ítalo-Brasileiros na colonização do Oeste Catarinense**. 2.ed., Joaçaba: Edições UNOESC, 2001.

RAISEL, Izaltino. **A Era Mosconi na história de Caçador**: estudo sobre a vida e a obra do casal Dante e Albina Mosconi no campo da Educação – Marco na História de Caçador: FEARPE, 1984.

RECIBO de compra do Ginásio Aurora do rio Caçador – 04.dez.1937

RELATÓRIO da Inspeção Federal junto ao Ginásio Aurora. 1938.

RELATÓRIO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário dos Negócios do Interior e Justiça. 1935.

RELATÓRIO informativo de visita do Irmão Provincial a Florianópolis – 1938

RENK, Arlene. **A luta da erva**: um ofício étnico no oeste catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.

_____. **Narrativas da Diferença**. Chapecó: Argos, 2004.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. 7. ed. Petropolis: Vozes, 1985.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 436, de 7 de novembro de 1933. Equipara à Escola Normal Catarinense, o curso Normal do Colégio Aurora; de Santelmo.

SANTA CATARINA. Decreto-Lei nº 1617, de 1º de outubro de 1928. Determina as condições em que poderão ser equiparadas à Escola Normal do Estado os estabelecimentos de ensino particular.

SANTOS, Vera Mendes dos. **Nascimento dos cadernos escolares**: um dispositivo de muitas faces. UDESC. Florianópolis, 2002.

SCHAFFRATH, MARLETE DOS ANJOS SILVA; DAROS, MARIA DAS DORES; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento. 146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1999.

SCHNEIDER, Omar. Entre a ginástica e o esporte: tensões e resistências à esportivização da educação física: um estudo a partir da Revista Educação Physica (1932-1945). In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. (CD-ROM ISBN 8572921303).

SÉGUIER, J. de. Dicionário Prático ilustrado. 2ª ed. Porto: Lello e Irmão, Lda Editores. 1928.

SERPA, Élio Cantalício. **A Guerra do Contestado (1912-1916)**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.

SETENTRIONAL. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Setentrional>. Acessado em 23 maio 2009.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SILVA, Graziela Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios da uma *policy science* no Brasil (1929-1979). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de educação**. São Paulo: USP, 2000.

THOMÉ, Nilson. **Colégio Aurora** – uma visão histórica. Caçador: Prefeitura/INCON Edições, 1993.

_____. **Isto é Caçador**: estudo geográfico do município. Caçador: INCON Edições, 1978.

_____. **História da imigração italiana em Caçador**. 2.ed. ver. ampl. Caçador: INCON Edições – Unc, 1993.

TIROS DE GUERRA. www.quixeramobim.ce.gov.br/tg10020/?pag=TG

TRIDAPALLI, Ana Laura. **Bons cristãos e virtuosos cidadãos**: cultura escolar Maristea no Ginásio Aurora (1938-1945). 2006. 86f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

VALENTINI, Delmir José. **História política e trajetória do legislativo caçadoreense**. Caçador: Universidade do Contestado/ Câmara Municipal de Caçador, 2004.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v.33, n.1, jan./abr., 2007, p.117-134.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a historia**. Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília, D.F.: UnB, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividades: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Disputas de Identidades : A nacionalização do ensino em meio aos Ítalo- Brasileiros (1900-1930)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2008.

XAVIER, Libânia N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WERLANG, Alceu Antônio. **Disputas e ocupação do espaço no oeste catarinense: a atuação da companhia Territorial Sul Brasil**. Chapecó: ARGOS, 2006.